



Sistema Educativo de la  
Arquidiócesis de Bogotá

ESCUELA DE EDUCACIÓN  
UNIMONSERRATE



# REVISTA VIRTUAL **NUEVAS BÚSQUEDAS**

No. 9 - 10 | ISSN: 2500 - 7335



ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ



Revista Virtual Nuevas Búsquedas  
No. 9 - 10  
ISSN: 2500 - 7335

## ESCUELA DE EDUCACIÓN

### Director

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro

### Editor

Camilo Andrés Peñuela Cárdenas  
Docente Escuela de Educación  
Fundación Universitaria Monserrate  
Unimonserrate

### Comité Editorial

Cindy Castillo Hurado  
Sandra Milena Gamboa Quintero  
Patricia Orbegozo Quintero  
Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro  
Rubén Dario Hernández Perdomo, Pbro

## Dirección Electrónica

<https://www.unimonserrate.edu.co/investigaciones-y-publicaciones/#1510324255767-84938f85-416f>

### Email

seab@arquibogota.org.co  
edicionnuevasbusquedasseab@arquibogota.org.co

## Corrección de Textos

Carolina Rodríguez Lizarralde  
Directora Editorial Universitaria

## Diseño y Diagramación

John Germán Oviedo Quitián  
Camilo Andrés Fajardo Quintero  
Comunicación Organizacional - Unimonserrate

# CONTENIDO

EDITORIAL	4		
PROYECTO EDUCATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ (SEAB)	7	¡OLE! LEE CON SENTIDO	62
DEPORTE COMUNITARIO: UN NUEVO CAMPO DE ACCIÓN	21	SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LO NORMATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIESCALAR: CASO DEL BENJAMÍN HERRERA IED	75
PROCESOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN EL MARCO DE LA PRAXIS	40	MEDIO AMBIENTE: UNA MIRADA DESDE LA COMPETENCIA DEMOCRÁTICA, LA MODELACIÓN MATEMÁTICA Y LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA	87
ESCUELA Y MEMORIA: TERRITORIOS DE LA PEDAGOGÍA	49	LEER Y ESCRIBIR DEPENDE DEL CONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE TU CUERPO	103
		LA FUERZA Y EL VALOR DEL TESTIMONIO NARRADO EN LA EXPERIENCIA DE LOS RETIROS DE EMAÚS	119

# EDITORIAL

La búsqueda y consolidación del conocimiento son intentos del ser humano por comprender la realidad que le rodea. En un sentido, para lograr vivirla de mejor manera; en otro sentido, para transformarla. Los espacios de divulgación del conocimiento nos permiten reconocer experiencias, saberes, formas de hacer y, sobre todo, interactuar con sujetos que poseen perspectivas diversas. La Revista Nuevas Búsquedas es uno de esos espacios de divulgación del conocimiento, aunque en mayor medida, es la apuesta por mostrar la interacción de experiencias y saberes. Como revista, nos hemos dado a la tarea de publicar propuestas de diferente índole y desde enfoques disciplinares múltiples. En esta oportunidad, nos complace presentar nuestros números 9 y 10.

Usted podrá encontrar un compendio de textos compuestos por artículos, ponencias y reseñas, resultados de investigaciones y trabajos desde lo educativo, social, psicológico y teológico. El primer escrito

es realizado por el Padre Ricardo Pulido y nos despliega la propuesta educativa a la que el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) le ha invertido durante mucho tiempo. Es una propuesta que tendrá varios capítulos y, en esta oportunidad, el lector se podrá encontrar con una contextualización de los objetivos y la esencia del SEAB; también, un acercamiento al contenido de cada capítulo y se apreciará el capítulo uno, que presenta la identidad del Sistema desde la primigenia, definiendo la misión y visión del SEAB.

El segundo escrito, *El deporte comunitario, un nuevo campo de acción* presenta una interesante propuesta desde el trabajo social, con el fin de promover y fortalecer el deporte como un instrumento clave en el desarrollo integral de la comunidad. Esta iniciativa surge en Cali y nos reta a creer en los cambios de la calidad de vida a través del deporte comunitario. Pensar en apuestas desde y con la comunidad nos mueve a comprender que el componente educativo está pre-

sente en la mayoría de acciones y que su finalidad es la transformación.

En otra línea de acción, se presenta una ponencia denominada *Procesos de formación de educadores infantiles en el marco de la praxis*. Esta es una reflexión que centra su mirada en las concepciones de praxis que se tienen en los procesos de formación de licenciados en preescolar y es realizada por un grupo de estudiantes de séptimo semestre de la Fundación Universitaria Monserrate, en el marco de la práctica pedagógica. En la Escuela de Educación se hacen constantes reflexiones alrededor de la praxis pedagógica, pues la formación va encaminada a creer que "el maestro se hace en contexto". Así que determinar las concepciones e implicaciones de esta, ayudará a definir el tipo de educador que se pretende ser y formar desde la Escuela.

En la línea pedagógica, el artículo *Escuela y memoria: territorios de la pedagogía* es un escrito que da cuenta de una investigación rigurosa en la que se muestra el papel que la escuela juega y ha jugado en medio de la guerra armada y el post acuerdo. Nos invita a pensarnos en el componente educativo como una vía de memoria, reconstrucción y conciliación

para prácticas y cultura de paz. Las experiencias desde la escuela que evidencian propuestas para lidiar con el conflicto armado son de gran importancia en el periodo de transición que el país quiere lograr. ¿Qué más que la escuela como ese escenario vital en la conformación de una educación para la paz?

En el marco de lo educativo, aquí se presenta un artículo del proyecto nombrado *iOle! Lee con sentido*. Es una metodología de trabajo implementada en una institución distrital, que tiene por objeto potenciar las habilidades y competencias relacionadas con la oralidad, lectura y escritura, pero desde la participación activa en unos ambientes lúdicos de aprendizaje. Hay muchas líneas de acción que involucran las competencias orales, lectoras y escriturales, pero en particular este método define elementos prácticos y sirve como referente para pensar una escuela diferente, que vincule lo interdisciplinar y no promueva la fragmentación del conocimiento y las habilidades.

Como parte de las apuestas educativas desde lo disciplinar aparece *Sentidos y significados de lo normativo desde una perspectiva multiescalar: caso del Benjamín Herrera IED*, un texto que nos invita a

reconocer los resultados de una investigación pedagógica sobre el aprendizaje de normas en la formación política de los estudiantes. Aquí se intenta entender de qué manera los estudiantes comprenden y practican la norma en lo escolar, como un reflejo de las dinámicas en lo social. No podremos pensar en un cambio cultural, específicamente una cultura colombiana, enmarcada en infringir la norma, sin las inversiones educativas pertinentes. Esta propuesta nos muestra un camino para la transformación social.

En concordancia con la línea educativa, se visibilizará un artículo denominado *Medio ambiente: una mirada desde la competencia democrática, la modelación matemática y la investigación crítica*. El escrito presenta y analiza el desarrollo de una práctica pedagógica que sitúa a la modelación matemática, como forma de comprensión de la realidad, a manera de posibilidad para el desarrollo de competencias democráticas en ambientes escolares. Conciliar la matemática con la explicación de la realidad es un intento acertado en la comprensión del mundo y este vínculo, al que le invierte esta propuesta, muestra una alternativa crítica de comprender el mundo.

Continuando con las investigaciones educativas, encontramos que existen diversos intentos por potenciar la lectura y la escritura, pero el artículo *Leer y escribir depende del conocimiento y expresión de tu cuerpo*, visibiliza una manera de contemplar el vínculo entre el cuerpo con las competencias comunicativas, específicamente en lo que refiere a los procesos lectura y escritura. Es interesante pensar cómo la investigación educativa comienza a comprender y anclar todos los aspectos y dimensiones de la persona, y entiende que, en las habilidades más centrales, como la escritura y la lectura, se debe pensar en un sujeto desde su corporalidad.

Finalmente, se expone la primera parte del trabajo de grado *La fuerza y el valor del testimonio narrado en la experiencia de los retiros de Emaús*, que surge en el Programa de Teología de la Escuela de Ciencias Humanas y Sociales, denominado. Esta primera parte se dedicará a la contextualización, en la que se evidencia la importancia de la práctica de los retiros de Emaús como elemento evangelizador en la propuesta del SEAB, pero se concentrará específicamente en los testimonios narrados, su fuerza y su valor.

Apreciados lectores, continuemos la ardua tarea de compartir nuestras experiencias, de dialogar, de comunicarnos, de pensar que la divulgación del conocimiento. Vale la pena y no quedará solamente en transmisión de información. Acerquémonos a esta Revista con el asombro, el olvido y la inocencia necesarios para poder crear, recrear y sobre todo disfrutar.

**Camilo Andrés Peñuela Cárdenas**  
Docente Escuela de Educación  
Fundación Universitaria Monserrate



# PROYECTO EDUCATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ (SEAB)

*P. Ricardo Alonso Pulido Aguilar y  
Equipo Técnico del SEAB*



# INTRODUCCIÓN

Con el deseo de articular y consolidar la presencia educativa en Bogotá, el Cardenal Rubén Salazar Gómez constituyó el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá en 2014.

El Proyecto Educativo del SEAB evidencia la riqueza evangelizadora y educativa de la Iglesia y en particular de la Arquidiócesis de Bogotá, que a lo largo de más de 450 años ha hecho realidad la propuesta educativa eclesial a través de diversas instituciones, formando integralmente a niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestra ciudad y del país.

La construcción del Sistema y de su proyecto se ha venido realizando a partir del reconocimiento, valoración y apropiación de las fortalezas en todos los campos que lo conforman y, al tiempo se ha hecho un diagnóstico sobre las necesidades educativas tanto de niñas y niños como de cada una de las instituciones. Con estos insumos se delinearon grandes ejes de trabajo: formación integral, proyecto pastoral, opciones pedagógicas y articulación administrativa. A lo largo de estos cinco años, se ha venido construyendo una visión compartida del SEAB y la consolidación progresiva de sus funciones y opciones.

Este Proyecto Educativo se diseñó sobre la base de los principios de la escuela católica, el paradigma del plan de evangelización de la Arquidiócesis de Bogotá y la pedagogía del encuentro y del cuidado que ha sido impulsada por el Papa Francisco. La propuesta que se explicita en el presente documento tiene como elemento fundamental la formación integral como el lema que moviliza todas las acciones educativas del SEAB:

*“Formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad”*

En dicho documento, se despliega la propuesta educativa del SEAB a través de cinco capítulos, que progresivamente permiten entender la naturaleza, las funciones, las líneas transversales, la comunidad y la gestión administrativa.

En el primer capítulo se profundiza en la identidad del Sistema, desde su origen y fundamentos de carácter humanístico-social, cristológico y eclesial. Además, se definen la misión y la visión del SEAB, las cuales se dinamizan a través de los principios, valores y objetivos.



En el segundo capítulo se explicitan las funciones sustantivas, aquellas que son insustituibles de acuerdo a la misión y que deben caracterizar de una manera particular el ser y el quehacer de cada una de las instituciones del SEAB: la construcción del proyecto de vida como eje de la formación integral, el desarrollo del plan pastoral como un eje de transformación personal y social desde los sentimientos de Jesucristo, y la pedagogía del encuentro y del cuidado como el espacio de reflexión-acción, que permite construir auténticos ambientes educativos para la formación integral de las personas.

En el tercer capítulo se presentan las líneas transversales, que atraviesan toda la acción educativa diseñada e implementada por el Sistema en su conjunto y en cada una de las instituciones para favorecer el desarrollo de las funciones sustantivas, para lograr la realización de la misión y la visión.

En el cuarto capítulo se describe a cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa y su rol dentro del proceso del Sistema, con el fin de alcanzar la misión y visión. En esta parte del documento se quiere reconocer el valor y la presencia de cada uno de los miem-

bros de la comunidad y proponer líneas para desarrollar su ser y su quehacer.

En el quinto capítulo se desarrolla lo referente a la organización y a la gestión administrativa, entendidas como apoyo para la consecución de la misión del SEAB. Estas orientaciones administrativas permiten articular la gestión de todas las instituciones, con el fin de optimizar los recursos humanos y materiales para el logro de los objetivos propuestos. La gestión administrativa busca el fortalecimiento de las instituciones por medio del buen gobierno, respetando la autonomía de cada una, pero siguiendo los criterios dados por la vicaría de administración de la Arquidiócesis de Bogotá para que todo el Sistema se articule y se unifique.

Dada la importancia del Proyecto Educativo, se ha decidido presentarlo en esta publicación de la Revista Nuevas Búsquedas, con el fin de ser conocido, estudiado y apropiado. A continuación, se socializa el primer capítulo.



# CAPÍTULO 1

## Identidad del Sistema

*“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”*  
(Delors, 1996)

### 1.1 Origen

El Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá -SEAB- tiene su origen en la misión salvífica de la Iglesia Católica de educar en la fe, teniendo en cuenta los condicionamientos culturales del mundo actual. Desde esta perspectiva, la Arquidiócesis de Bogotá siempre ha hecho una presencia en lo educativo como un medio para alcanzar su tarea evangelizadora. Al inicio de la segunda mitad del siglo XX, Bogotá comenzó a extenderse hacia el sur de la ciudad por la migración, debido a la violencia política en la que se sumergió la sociedad colombiana. De esta manera aparecieron grandes zonas

periféricas caracterizadas por la pobreza y la falta de cobertura en los servicios básicos, entre ellos de manera especial el derecho a la educación, por ello, movidos por un espíritu evangelizador y social, un grupo de sacerdotes de dieciocho parroquias de estos sectores marginados crearon la Unión Parroquial del Sur con el fin de responder a las apremiantes necesidades de esta población. La acción de la Unión Parroquial del Sur estaba centrada prioritariamente en el campo social, educativo y catequético. Los sacerdotes desarrollaron todo un dinamismo de conocimiento de la realidad, de reflexión, innovación, encuentro y organización para acompañar de manera eficaz y pertinente a estas comunidades en necesidad. Es así como en este periodo aparecen varios colegios parroquiales, con el fin de formar integralmente a todos los niños y jóvenes de estas zonas empobrecidas de la ciudad. Este movimiento eclesial tenía como fundamento una clara formación teológica que movilizaba los esfuerzos

para alcanzar una renovación social y una sólida formación en la fe de nuevos líderes políticos y sociales.

Hacia el año 1965, para consolidar la formación católica impartida en las diferentes instituciones educativas de la Arquidiócesis de Bogotá, se crea la Asociación de Colegios parroquiales -ASCOLPA- con el fin de articular una serie de actividades entre los colegios que comparten la misma misión dentro la tarea de la Iglesia. Esta asociación promovió todas las iniciativas de carácter educativo realizadas en cada una de los colegios que la constituían.

En el 2014, para hacer una mayor presencia en el campo educativo en Bogotá, el Señor Arzobispo Rubén Salazar Gómez constituye el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá, que desde ese momento se conoce como el SEAB, que incluye 19 colegios y la Fundación Universitaria Monserrate. Por lo señalado, el SEAB es fruto de la experiencia vivida en el campo educativo de la Iglesia Católica de Bogotá, que como respuesta al mandato del Señor Jesucristo de “ir y enseñar” (Mt. 28,1), aúna esfuerzos entre las instituciones que lo constituyen, en su búsqueda por ofrecer una formación integral

a las personas que hacen parte del Sistema, para que a través de los principios de la escuela católica y de la pedagogía del encuentro y del cuidado, dichas personas se construyan y se re-construyan de modo consciente en medio de las circunstancias sociales y del contexto que las haga cada vez más humanas.

## 1.2 Fundamentación antropológica

El SEAB es una instancia eclesial cuya tarea es la formación integral de la persona humana, pero, ¿cómo comprenderla dado que es a quien va dirigida toda la acción educativa del Sistema? El ser humano se entiende desde la escuela católica como hijo de Dios, llamado a la vida y a la felicidad; y a partir de la antropología cristiana como un ser integral que se manifiesta en su unicidad, multidimensionalidad, complejidad y dinamicidad (Aparecida 279).

Desde la antropología cristiana el ser humano es una novedad que no puede reducirse al concepto de cosa, se entiende como creación de Dios que se va revelando en el espacio y en el tiempo, en esa medida construye historia, su historia con los otros en el mundo. Hacer historia en-

tonces, se entiende como la concreción del ser y del quehacer de cada sujeto en sus circunstancias cotidianas y concretas, y no como la realización de un hecho puntual y extraordinario (Gevaert, 1987).

Por lo anterior, la vida humana desde la perspectiva antropológica es biográfica, es decir, una historia que se hace y se rehace en el tiempo y en el contexto, aspecto que el SEAB retoma como proyecto de vida, entendido como el tejido vital que la persona va elaborando de manera consciente y que la posiciona en el mundo de una manera particular. Por ello, el proyecto de vida se construye sobre la base de un sujeto libre, capaz, responsable, relacional, diverso, político e histórico.

El acompañamiento de la escuela en esta construcción vital del proyecto de cada sujeto pretende contribuir a la formación del carácter, de tal forma que, la persona actúe en libertad y disponga todos sus recursos hacia una vida en crecimiento desde una clara perspectiva ética, cimentada en los valores humanos y cristianos, que le posibilite crear y consolidar su ser, su identidad.

El SEAB entonces, entiende al sujeto como un ser humano en proceso de

construcción, que en su proyecto de vida se va haciendo y rehaciendo en el tiempo y en los contextos donde se encuentra. Así, comprende la vida humana como un camino de creación y recreación que ocurre en múltiples ámbitos, en los que entran en juego diversidad de variables con complejas lógicas de relación entre ellas, que se concretan de manera particular en cada sujeto.

Concebir que la persona va desarrollando un proyecto de vida es asumir que se encuentra en un estado de continuo aprendizaje, razón que justifica la existencia de procesos educativos formales y no formales que contribuyen al desarrollo de lo humano en los sujetos. Es en este aprendizaje que el sujeto va ganando conciencia de ser inacabado y con la ayuda de los procesos educativos que la familia, la escuela y la sociedad le ofrecen será capaz de ir alcanzando, cada vez más, un mayor desarrollo humano. Por lo anterior, la persona necesita aprender "a ser" y es donde radica la importancia de la escuela, comprendida como una instancia que dispone ambientes pedagógicos que le permiten a cada persona llegar a desplegar sus distintas potencialidades. Al inicio de este apartado se había señalado el carácter pluridimensional del ser

humano, pues bien, la singularidad, la espiritualidad, la intelectualidad, la corporeidad, la afectividad, la racionalidad, la moralidad, la comunicación, la estética, lo social y lo político son algunas dimensiones constitutivas del ser humano, que en su desarrollo van configurando su condición humana, por ello han de ser asumidas en el proceso educativo que la escuela propone para la formación integral en la diversidad (González y otros, 1988).

Por lo expuesto, tener una visión amplia de la realidad humana es fundamental, ya que no se busca educar una dimensión del ser humano o hacer énfasis en un aspecto, el propósito es impactar todo el ser, cada una de sus dimensiones, intencionalidad que considera además el carácter sistémico de la persona y por ello la relación de equilibrio entre las partes que la constituyen cuando se trata de pensar en su desarrollo y realización.

El ser humano también es un ser de realidades en cuanto que está abierto a lo que lo rodea y lo influye, como ideas, valores, experiencias que configuran sus deseos y conducta y le permiten proyectar y planificar lo que se quiere ser en el futuro cercano o lejano. De ahí, la originalidad del proyecto pedagógico del SEAB

se basa en la capacidad de brindar a las personas los ambientes pedagógicos necesarios para que puedan llegar a ser lo que quieren ser, aspecto que coloca a las instituciones del Sistema y a su comunidad en un horizonte amplio, abierto, plural, libre y ético.

El ser humano es fundamentalmente un misterio que se revela en el tiempo de manera dinámica, citando a Germán Marquínez que comenta a Zubirí: "Es evidente que si el hombre es sí mismo(intimidad), puede y debe estar-en-sí mismo(autonomía), obrar desde sí mismo(responsabilidad), dar de sí mismo(compromiso), darse a sí mismo(amor) (González y otros, 1988). De estos aspectos depende el verdadero desarrollo humano al que el SEAB apunta con su propuesta integral de formación.

La riqueza antropológica del ser humano es el gran insumo que recibe el SEAB para acompañar a cada sujeto en la construcción de su vida, que se caracteriza por su irreductibilidad, es decir, por su carácter amplio y abierto que, como ya se había señalado no se limita al desarrollo de un aspecto particular.

### **1.3 Fundamentación cristológica y eclesial**

La escuela católica responde a la misión salvífica que tiene la Iglesia de ayudar a las personas a responder a la llamada de Dios a la construcción de una vida digna y plena. Esta tarea de la Iglesia en el campo educativo implica una renovación en el ser y en las prácticas de la escuela, que se hace realidad a través de un encuentro vital con Jesucristo en un ambiente comunitario, lo cual posibilita una experiencia transformadora personal y social (Aparecida, 549).

La experiencia fundante de Cristo le da a la formación de los estudiantes un matiz particular que tiene como característica principal el desarrollo integral de la persona con los otros en el mundo.

La centralidad de Cristo en el proyecto educativo del SEAB y de cada una de las instituciones que lo constituyen marca profundamente la filosofía que orienta toda práctica educativa del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (Aparecida, 335-336).

Cristo se presenta como modelo humano, creyente y de servicio transformador

en la sociedad. Todo esto encarna una serie de valores que no surgen de la mera reflexión abstracta sino de la contemplación espiritual de la persona de Jesús como Hijo de Dios y fundamento de un nuevo estilo de vida. Él es el camino hacia la felicidad, la verdad que nos da la certeza de las opciones asumidas y la vida que se recibe plenamente cuando la persona opta por la fe, el amor y la esperanza que vienen de la eternidad de Dios.

La tarea de formar a las personas de acuerdo a las enseñanzas de Jesús ha sido encomendada a la Iglesia, la cual facilita los ambientes, herramientas y recursos necesarios para que las personas se encuentren con Cristo y desarrollen su proyecto de vida personal y social de la manera más significativa, pertinente y concreta.

De todo esto se desprende que la tarea de la escuela católica no es otra cosa que la de proporcionar un ambiente pedagógico en la fe, que lleve a las personas a la auténtica realización de su ser y quehacer en los diferentes contextos socio-culturales, de modo que las personas sean acompañadas en la construcción de un proyecto de ser humano, cuyo centro es Jesucristo con su poder transformador.

La Iglesia al recibir la misión de llevar a las personas a Dios, promueve en la escuela católica una educación centrada en la persona que es capaz de hacer historia en comunidad aportando lo mejor de sí y dejándose tocar por la realidad. Este proceso educativo debe buscar constantemente la calidad para todos sin distinción, respetando la diferencia (Aparecida, 334).

La Iglesia en el cumplimiento de su tarea fundamental, la evangelización, quiere tocar las fibras más íntimas de las personas para propiciar una significativa vivencia de la fe en la cotidianidad. Este abordaje evangelizador implica construir puentes entre el mensaje salvador de Jesucristo, los sujetos y la cultura, de modo que se avance en la construcción concreta del Reino de Dios a través de la renovación de la vida y de la praxis de las personas y de las comunidades en los diferentes contextos. Esta tarea pastoral es desarrollada por el SEAB a partir de la vivencia de tres dinamismos que mueven toda la acción evangelizadora: "**salir- acompañar y fermentar**" (Plan de evangelización, orientaciones generales, 2014).

El **salir** es la clave del contacto con la realidad, de carácter crítico pero misericordioso, que permite ver con realismo

los profundos desequilibrios sociales y eclesiales, y valorar las riquezas que hay en las personas, en las diferentes culturas y en la casa común, para redescubrir allí la presencia salvadora de Dios que quiere la realización plena del ser humano. Articulado al salir está el **acompañar**, que manifiesta el rol más genuino y auténtico de la Iglesia, estar al lado, junto al hombre que busca su felicidad.

Este acompañar implica conocer los anhelos y las búsquedas más profundas del ser humano, para que aquello que se le proponga sea pertinente y significativo. Pero el acompañar tiene una finalidad, **fermentar** la vida humana, darle otra textura, otro sabor, otra dirección que lo lleve a la realización individual y social. Y es en este triple movimiento que la Iglesia logra cumplir su misión de evangelizar en el mundo. La escuela católica tiene la tarea de **salir-acompañar y fermentar** la vida de todos los que se forman en ella.

#### 1.4 Orientación humanística y social

El SEAB, consciente de su tarea en la construcción del proyecto humano, se reconoce y se desarrolla como una instancia eclesial con una definida orienta-

ción humanista. En este aspecto el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá asume "que la educación debe contribuir al desarrollo humano en todos sus aspectos" (Delors, 1996).

Así, la propuesta educativa del SEAB busca facilitar al sujeto espacios y herramientas que le permitan conocerse a sí mismo, entender a los otros, amar a su Creador y participar en la construcción colectiva de una sociedad que se renueva constantemente y alcanza una armoniosa y equilibrada convivencia con el ecosistema. El proceso educativo del SEAB tiene como eje central la construcción del proyecto de vida personal y comunitario a través del cual se busca como fin último la realización plena del ser humano, que va más allá de entender la educación como un simple proceso de adaptación a las lógicas productivas del mundo y reducir a su mínima expresión, lo que implica el desarrollo humano en el contexto educativo (Delors, 1996, pag. 89). Esta orientación humanística y social del SEAB se plasma de manera dinámica en su propósito de "formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad". (SEAB, 2014, p 3).

La perspectiva humanista del SEAB im-

plica el protagonismo del sujeto y su participación responsable en su desarrollo como ser humano a través de la búsqueda de sinergias y de actitudes propositivas que miran la existencia con esperanza. Por lo tanto, la acción humana se entiende como un ejercicio constante de la libertad en la toma de decisiones que van permitiendo construir el proyecto de vida desde una base ética y moral. Lo anterior requiere, asumir lo educativo desde la óptica del desarrollo humano y como respuesta a las dinámicas vitales que se dan en los procesos personales, sociales y ecológicos, sin perder de vista la búsqueda de la excelencia integral del sujeto. Además, implica crear puntos de encuentro y diálogo entre las personas y su cultura, las personas y la casa común, desde una actitud de cercanía y de cuidado, hecho que ubica las convicciones, creencias, sentimientos y valores en una perspectiva diferente, que da respuesta a lo más genuino de la condición humana, para que el sujeto desde esta postura, busque que su transformación personal y la social se realice de acuerdo con la justicia, la igualdad y el respeto.

Por tanto, la construcción de un mundo mejor no será un añadido de la educación, sino una finalidad propia del educar;

porque no hay una auténtica educación cuando falta la transformación personal y social; cuando no ocurren cambios en el orden social, político, económico y ecológico, en pro del bienestar de los seres humanos; de ahí la importancia de sensibilizar a la comunidad educativa del SEAB con relación a las diversas situaciones sociales, culturales, políticas, económicas y ambientales, y formarlos en el compromiso por transformarlas para construir un mundo mejor.

La ciencia y la tecnología deben ser variables a tener en cuenta en las propuestas académicas del SEAB como instrumentos de construcción del saber, medios no fines, el único verdadero fin de la educación, y en particular de la formación en el SEAB, es el desarrollo de los sujetos en relación con el ecosistema.

Todos los procesos educativos que el SEAB desarrolla apuntan a la humanización del mundo, por ello es necesario que las instituciones que constituyen el Sistema hagan un constante ejercicio de conocimiento y comprensión de la realidad para que sus prácticas se renueven y tengan una real incidencia en las personas y en las comunidades. Esto se logra cuando se hace un ejercicio de caracterización de cada uno de los estudiantes,

con el fin de conocerlos, valorar sus cualidades y determinar sus necesidades, para que el ejercicio educativo sea pertinente y eficaz.

### 1.5 Pedagogía de Jesús

Abordar la pedagogía de Jesús, es querer iluminar teológicamente y bíblicamente las comprensiones y prácticas educativas y pastorales dentro del SEAB. Siguiendo a Mario Peresson (2006), este abordaje tiene en cuenta dos elementos centrales:

- El lugar histórico-social
- El lugar pedagógico-popular

#### • El lugar histórico-social

La opción por los pobres y el compromiso solidario con los excluidos constituyen el "lugar interpretativo" desde donde se comprende el mundo. Este lugar hermenéutico supone, Según Ellacuría (1985) "una inserción en la realidad histórica contradictoria y conflictiva en que vivimos, para hacernos cargo de ella, cargar con esa misma realidad y, finalmente, encargarnos de ella". Lo anterior supone un entrar en la realidad concreta de manera situa-

da y crítica para poder aportar desde el compromiso cristiano, es decir, la inserción no se detiene en un estudio social, o en una vinculación desde la educación popular sino que la supone y va hasta el compromiso cristiano, esto es, un desencadenar la pasión por la transformación no sólo de las condiciones sociales sino del interior de las personas para llevarlas a la liberación total desde Jesucristo, no sólo de las estructuras dominantes opresivas y colonizadoras sino de la estructura del mal que oprime la conciencia y mantiene en la esclavitud del pecado.

#### • El lugar pedagógico-popular

En segundo lugar, se aborda el lugar pedagógico-popular de la pedagogía de Jesús. Mario Peresson (2006) señala que desde el enfoque y la práctica de la educación popular que se ha ido desarrollando en las últimas décadas en América Latina, y que ha permitido tomar distancia, cuestionar y desmitificar las prácticas educativas y pastorales tradicionales a partir de las preguntas que debe plantearse toda pedagogía que pretenda ser una reflexión crítica, sistemática y proyectiva del quehacer educativo. (p. 22)

Dichas preguntas son:

- ¿En dónde estamos educando?
- ¿Desde dónde estamos educando?
- ¿Con quiénes realizamos la acción educativa?
- ¿Para qué estamos educando?
- ¿Cómo educamos?

La respuesta a estas preguntas abordadas desde la educación popular hace que se denuncie un modelo antropológico centrado en lo competitivo y en el consumismo, cuyas relaciones se concentran en el dinero y en el poder, no así, cuando se realizan bajo el modelo alternativo de la pedagogía de Jesús, un modelo de esperanza cristiana que supera el círculo de la competencia materialista e instrumentalizadora del hombre, cuyo resultado es el fatalismo, para alentar los sueños de un hombre y una humanidad diferente en la que creer no es una utopía irrealizable sino una intencionalidad que jalona la construcción de un mundo y de una sociedad incluyente y solidaria.

Para hacer esto posible bajo la imagen de la semilla de mostaza, que crece al punto que las aves pueden apoyarse en sus ramas (Mt 13,31) o de la levadura que transforma toda la masa, (Lc 13, 20) Jesucristo hace una propuesta donde se empodera

a la persona y a los grupos sociales para que crean en ellos mismos y saquen lo mejor de sí. El empoderamiento empieza con el reconocimiento y valoración de las propias capacidades, aunque parezcan insignificantes. Esto implica la renuncia a esperar las soluciones externas o de los medios o personas poderosas y a buscarlas adentro, esto es lo que bíblicamente se llama el tesoro escondido (Mt 13, 44). Devolverle al hombre el protagonismo de su propia historia es invitarlo a valorar su propia identidad cultural, a aceptar su historia, y resignificarla para que sea constructiva y posibilite la irrupción de un nuevo mundo según el proyecto original nacido en el corazón de Dios.

Este Proyecto Educativo recoge también las voces de los docentes del SEAB quienes, en el año 2016 en un taller realizado por la Capellanía General en cada uno de los colegios del Sistema sobre pedagogías heredadas, implementadas y la pedagogía de Jesús acuñaron lo siguiente:

- *Jesús tiene claro a dónde quiere llegar.*
- *Jesús nos enseña no mirar hacia abajo sino a los ojos.*
- *Con Jesús se aprende a vencer los miedos.*

• *Con la pedagogía de Jesús se ve que más que amar las materias que damos tenemos que amar a los niños que se las damos y conocerlos para ayudarlos a alcanzar sus sueños.*

• *La pedagogía de Jesús es la pedagogía del sí a la trascendencia.*

### **1.6 Misión y Visión**

El SEAB tiene como misión “aportar significativamente desde los principios de la escuela católica a la formación integral de la persona a través de una educación que busque la transformación personal, social y ambiental por medio de la excelencia humana, la autenticidad cristiana y la verdadera actitud de servicio que haga de cada uno de sus miembros ‘sal y luz de la tierra’ en todos los contextos y situaciones del mundo”.

Para lograr esta misión, el SEAB asume la educación como un proceso social de formación integral del ser humano que propende por el desarrollo armónico de todas sus dimensiones desde una perspectiva humanística y social, que tiene como centro de su ser y quehacer la persona de Cristo, camino verdad y vida. Esta misión está anclada a un concepto de hombre antes expuesto, en el que se resalta el carácter creatural, histórico,





novedoso y de misterio que lo hacen valioso, único e irrepetible (Gevaert, 1987). Con el fin de realizar esta misión a cabalidad, el SEAB y sus instituciones ofrecen una educación de calidad, que se va fortaleciendo a través de procesos de autoevaluación caracterizados por la escucha de todos sus miembros y de una mirada crítica que valora pero que también cuestiona para mejorar y proyectar la formación integral.

A partir de la misión del SEAB, surge una visión del Sistema: "El SEAB será reconocido a mediano plazo como una alternativa de calidad educativa de la Arquidiócesis de Bogotá para todos, que a través de la pedagogía del encuentro y del cuidado favorece la formación integral y la evangelización de su comunidad educativa a partir de la construcción y reconstrucción continua del proyecto de vida de las personas que la integran".

### 1.7 Principios y valores fundamentales

Como ya se ha indicado, el proyecto educativo del SEAB tiene sus raíces más profundas en los principios de la escuela católica, en los lineamientos del plan de evangelización de la Arquidiócesis de Bogotá y en el despliegue de la pedagogía del encuentro y del cuidado propues-

ta por el Papa Francisco. De este marco de comprensión se deducen una serie de principios que orientan la acción educativa del Sistema:

- **Contextualización.** En el SEAB la enseñanza se asume como el conjunto de actividades llevadas a cabo por el maestro, que implica diseñar e implementar ambientes para el aprendizaje, relacionados estrechamente con los contextos de los estudiantes: familia, escuela, entornos socio-culturales próximos (barrio, localidad, ciudad).

- **Diversidad/pluralidad.** La docencia acoge como punto inicial y final de sus intencionalidades pedagógicas, las diferencias individuales de los educandos.

- **Formación procesual.** La enseñanza propicia experiencias que implican el desarrollo tanto de procesos (cognitivos, emocionales, valorativos, argumentativos, investigativos, y sociales) como de actitudes y conocimientos disciplinares y socio culturales.

- **Diálogo Fe-Razón.** La enseñanza se concibe como un ámbito de encuentro e interpelación crítica y argumentada, entre el bien humano fundamentado en la ética católica y

los saberes científicos con sus aplicaciones.

- **Integralidad.** La enseñanza se orienta al desarrollo de un ser humano considerado en su totalidad y unicidad como persona.

- **Formación en la experiencia.** La enseñanza se vale de la experiencia, que consiste en atribuir sentido y significado a las propias vivencias, para favorecer el aprendizaje bajo la perspectiva de formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad.

- **Construcción social.** La enseñanza en el SEAB se enfoca a favorecer la formación y el desarrollo de un sujeto humano cognitivo social, que permanentemente se constituye cognoscente en la relación con los otros.

- **Reflexión en la acción.** La enseñanza en el SEAB es objeto de examen por parte de los docentes para resignificar de manera permanente su hacer educativo y construir así, saber pedagógico y didáctico en perspectiva evangelizadora. Acciones que requieren estar acompañadas de procesos de sistematización e investigación.

• **Creatividad.** En el SEAB, la enseñanza se concibe con base en los principios de la experiencia y la reflexión como el ámbito de desarrollo del pensamiento creativo de los maestros para enriquecer sus enfoques pedagógicos y metodologías de enseñanza. Así mismo, desde esta perspectiva, promover el pensamiento creativo en los estudiantes para favorecer en ellos la generación de diferentes alternativas de aprendizaje, que les permita enfrentar los retos que proponen sus condiciones cotidianas de vida.

El SEAB de acuerdo con la misión evangelizadora que tiene la escuela católica, acoge una serie de valores que orientan su acción y le permiten cumplir su misión y visión:

- o El respeto
- o La paz
- o La libertad
- o La veracidad
- o La responsabilidad
- o El compromiso
- o El diálogo
- o La solidaridad
- o El cuidado del otro
- o La honestidad
- o La transparencia en la gestión



## 1.8 Objetivos del Sistema

- Consolidar una acción evangelizadora en el campo educativo orientada a la formación integral de la infancia, la juventud y la familia en la Arquidiócesis de Bogotá.
  - Contribuir a la formación de excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad, que convierta a los integrantes del Sistema en agentes de transformación social, cultural y ambiental.
  - Propiciar en los distintos ámbitos educativos, el diálogo fe-cultura-ciencia que ayude a las personas a comprender la realidad desde el evangelio y a construir una sociedad más humana y sostenible.
  - Propiciar un ambiente educativo seguro para todos, de modo que respetando la diversidad social y cultural se desarrolle un proceso pedagógico pertinente y significativo.
  - Generar un ambiente educativo que permita desarrollar el cuidado por el medio ambiente, con el fin de facilitar unas relaciones equilibradas con el ecosistema.
- Ampliar la cobertura del Sistema y asegurar la calidad del desarrollo de los procesos educativos integrales.
  - Incentivar y acompañar a las instituciones que constituyen el Sistema en los procesos de construcción del conocimiento en todos los ámbitos.
  - Generar un ambiente educativo basado en la pedagogía del encuentro y del cuidado que facilite el desarrollo humano y la transformación social, cultural y ambiental.
  - Promover un modelo de gestión administrativo responsable, flexible y constante que tenga como horizonte los procesos de calidad del servicio y el bienestar de toda la comunidad educativa.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arquidiócesis de Bogotá (2014). Documento 5 Fundamentos Teológicos y Pastorales del Plan E publicado. Colombia: ISPA.
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana Ediciones Unesco.
- Ellacuría, Ignacio (1985). Función liberadora de la filosofía. En Estudios Centroamericanos (ECA), pp. 435-436.
- Gevaert, Joseph (1987). El problema del hombre: Introducción a la antropología filosófica. España: Ediciones Sígueme.
- González, Luis José y otros (1988). Antropología: perspectiva latinoamericana. Colombia: Editorial USTA.
- Peresson, Mario (2006). La pedagogía de Jesús. Colombia: Ediciones Salesianas.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (2014). Documento Una propuesta un camino.
- V Conferencia general del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2007). Documento conclusivo de Aparecida. Colombia: Ediciones San Pablo.



# DEPORTE COMUNITARIO: UN NUEVO CAMPO DE ACCIÓN

*Vivian Mayerli Solórzano Clavijo<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Vivian M. Solórzano  
Trabajadora Social, Fundación Universitaria Monserrate 2013.  
Especialista en Ambiente y Desarrollo local, Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2015.  
Magister en Gestión Pública, Universidad Santiago de Cali 2018.

## RESUMEN

El Proyecto Deporte Comunitario pasa del idealismo de la política pública a la realidad para Santiago de Cali en el 2016, convirtiéndose en una oportunidad de desarrollo y un nuevo campo de acción para el Trabajo Social, con retos conceptuales y metodológicos para su implementación. Bajo la hipótesis de "fortalecer el deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo integral de la comunidad", se toma el deporte como herramienta de transformación social, enfocado a población adulta de la ciudad y contribuye al cambio positivo de la calidad de vida y la convivencia para los caleños; esto por medio de tres líneas de acción atravesadas por una estrategia psicosocial, sustentada en el enfoque socio-construccionista, desde el cual se reconoce la importancia de los contextos en el aprendizaje del individuo en comunidad, imprimiéndole el valor agregado al Proyecto.

### PALABRAS CLAVE:

Deporte comunitario; socio-construccionismo; convivencia; relaciones interpersonales; lenguaje.

### ABSTRACT:

The Community Sports Project went from the idealism of public policy to reality for Santiago de Cali in 2016, becoming an opportunity for development and a new field of action in Social Work, with conceptual and methodological challenges for its implementation. Under the hypothesis of "strengthening the sport is to achieve entertainment, recreation and integral development of the community", the sport is taken as a tool of social transformation, focused on the adult population of the city and contributes to the positive change of the quality of life and the coexistence; this by means of three lines of action crossed by a psychosocial strategy, sustained in the socio-constructionist approach, from which the importance of the contexts in the learning of the individual in community is recognized, giving a plus to the Project.

### KEYWORDS:

Community sport; socio-constructionist; coexistence; interpersonal relationships; languages.



## INTRODUCCIÓN

El Proyecto Deporte Comunitario contribuye al municipio de Santiago de Cali a la construcción de la ciudad como un territorio líder en la integración social, económica y cultural de su población, reduciendo sustancialmente sus brechas sociales,

A través de un desarrollo incluyente, sostenido, participativo y transparente en su gestión pública. Sopardando dicho desarrollo en su papel de principal polo de desarrollo económico y social de la ciudad - región, en el uso eficiente de sus recursos naturales y de su infraestructura de servicios, en la dinámica de su riqueza socio-cultural urbana y rural, en la competitividad de sus propuestas artísticas, culturales y deportivas, en la integración de su diversidad étnica, en la fortaleza estructurante de su sector académico, en el esfuerzo articulado de su sector empresarial y en el dialogo permanente entre la ciudadanía y la administración, para la construcción constante de la paz y convivencia en su territorio (Acuerdo 369, 2016).

Desde esta intencionalidad, el Proyecto se enmarca en el Programa Actívatelo con el deporte y la recreación, del Componente Cali vibra con la cultura y el deporte dentro del Eje Cali social y diversa.

El constructo teórico de la estrategia de intervención Deporte Comunitario partió de los enfoques ratificados por el Plan De Desarrollo Municipal (en adelante PDM) 2016-2019 "Cali progresa contigo" y por el Departamento Administrativo del Deporte la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre "Coldeportes" y el Plan decenal de Deporte Recreación, la Educación física y la actividad Física 2009 -2019, retomando particularmente el enfoque de desarrollo humano, diferencial, territorial, de género, de derechos y de capacidades.

En lo que respecta al sustento legal, parte de la Constitución Política de Colombia el Artículo 52 Derecho al deporte y la recreación y el 366 Calidad de Vida, así como en la Ley 181 / 1995 de fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física, y crea el Sistema Nacional del Deporte, específicamente en el artículo 16 -Otras formas como se desarrolla el deporte, definición del

numeral 2 Deporte Social Comunitario- y en el artículo 17 -Deporte formativo y comunitarios. Seguido por el Acuerdo 000013 / 2009 Plan Decenal de Deporte Recreación, la Educación física y la actividad Física, el decreto 1746 de junio de 2003 del tiempo libre, y finalmente en el entorno local el Acuerdo Municipal 0227 / 2007 Política Pública de recreación, práctica del deporte, aprovechamiento del tiempo libre y la educación física 2008-2019 y el Acuerdo 0396 / 2016 Plan de Desarrollo Municipal Cali progresa contigo 2016 - 2019.

Con lo anterior, se evidencia un respaldo legal en el PDM para la ciudad de Santiago de Cali, dando una oportunidad de desarrollo y un reto conceptual para su implementación bajo la hipótesis de "fortalecer el deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo integral de la comunidad". Para esta construcción, ejecución y evaluación se conformó un equipo multidisciplinario liderado por el Psicólogo Ricardo Ibáñez, coordinador general de Deporte Comunitario, Vivian M. Solórzano, coordinadora psicossocial y dos coordinaciones técnicas del área de deporte.

## Metodología

Deporte Comunitario nació en el municipio de Santiago de Cali en el 2016 en la Secretaría del Deporte y la Recreación, que hace parte de la estructura pública del municipio y fortalece el deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo integral de la comunidad a través de las prácticas deportivas y recreativas, enfocándose en la población adulta de la ciudad. Además, promueve sujetos dinámicos a través del deporte, fomentando los valores, las relaciones interpersonales y la construcción de tejido social para la convivencia, la paz y los estilos de vida saludables, contribuyendo al cambio positivo de los hábitos de los caleños.

Lo anterior se logra por medio de tres líneas de acción, atravesadas por una estrategia psicosocial, sustentada en el enfoque socio-construccionista, que reconoce la importancia de los contextos en el aprendizaje del individuo en comunidad, y a su vez, le imprime el valor agregado al Proyecto Deporte Comunitario, cuyos objetivos específicos se distribuyen en tres líneas de intervención (Centros Deportivos, Deporte y Convivencia y Juegos Municipales), que

se asocian con cada objetivo específico respectivamente.

- Realizar sesiones recreativas y deportivas en varias modalidades.
- Fortalecer estrategias que promuevan el empoderamiento de la sana convivencia en la comunidad.
- Fomentar eventos deportivos que promuevan el desarrollo social y la integración territorial de la comunidad en el municipio de Santiago de Cali.

Los Centros Deportivos Comunitarios (en adelante CEDECO), ofertan 10 modalidades deportivas para adultos (fútbol, fútbol sala, banquitas, voleibol, baloncesto, atletismo, rumba deportiva, natación, tenis de campo y baloncesto en silla de ruedas) en escenarios comunitarios (canchas, parques y vías públicas), manteniendo una frecuencia de 3 veces por semana, contando con un profesional en deporte, quien refuerza el deporte como estilo de vida saludable y se enfoca desde la perspectiva recreativa, evidenciando así el progreso de los usuarios con la aplicación de test físicos 3 veces durante el año. La vinculación y permanencia de los beneficiarios es gratuita y volitiva.

VVVVJuegos Municipales es el evento deportivo gratuito más grande del municipio, donde se ofertan modalidades deportivas de conjunto e individuales (fútbol, fútbol sala, voleibol, baloncesto, sapo, mini tejo, ajedrez, atletismo, ciclismo y rumba deportiva) para que la población caleña entre 16 y 60 años participen; así, entendiendo el contexto poblacional heterogéneo, se diseña una carta fundamental donde se promueve el juego limpio<sup>2</sup>, criterios de configuración de equipos y participación.

Deporte y Convivencia es el componente psicosocial del Deporte Comunitario, allí se encuentra una oportunidad para aportar a la ciudadanía caleña elementos que favorezcan la convivencia, aprovechando espacios de concentración social como los CEDECO, en los cuales, si bien las personas que ingresan están con la intención de realizar una práctica deportiva, también puedan reflexionar sobre su estilo de vida y la forma de desenvolverse socialmente, construyendo realidades sociales distintas a las que cada uno ha significado durante su vida, y que posiblemente no han contribuido en su totalidad para la adecuada convivencia ciudadana; por tanto, al transformarlas es posible fortalecer los lazos vecinales necesarios para la disminución de los indicadores

<sup>2</sup>Juego limpio, estrategia de convivencia que otorga 1000 puntos a cada equipo, que durante el torneo se descuentan según acciones negativas de los equipos y sus integrantes y al final es criterio de clasificación y/o desempate para el avance en las fases de los juegos municipales.



de violencia en la ciudad. Para lograrlo, se cuenta con un equipo psicosocial que adelanta intervención grupal y profesionales de arte que implementan una estrategia denominada *entrenarte*, donde se construyen de forma artesanal elementos deportivos a partir de material reciclable y alternativo con la comunidad, donde se aprehende el mensaje del respeto por el medio ambiente y sostenibilidad.

En este sentido, la estructura metodológica de intervención posee una relevancia social –Grafica 1- fundamentada en la necesidad de transformar la realidad que se encuentra significando actualmente la población beneficiaria en términos de convivencia; la línea Deporte y Convivencia refuerza estas acciones con el evento Deporte y Convivencia como un ejercicio de sensibilización intencionado con base en la historia de vida de un ícono deportivo de la ciudad que, gracias al deporte, ha afrontado alguna situación problemática, bien sea de pobreza, salud, adicción o vinculación a pandillas, y con los festivales de convivencia donde se integran los diferentes grupos CEDECO y sus invitados a un compartir, práctica deportiva e intervención psicosocial.

**Gráfico 1. Estructura guía metodológica Deporte Comunitario**



Fuente: Deporte Comunitario 2018

A continuación, se expondrá el enfoque teórico-metodológico que guiará las intervenciones psicosociales de la línea de intervención deporte y convivencia, dentro del Proyecto Deporte Comunitario, en el cual el Socio-construccionismo o construccionismo social es la base de sustento del modelo de intervención, adaptando las técnicas de intervención grupal mediante las actividades establecidas.

### **La construcción social de la realidad (Construccionismo social)**

El enfoque socio-construccionista considera que el conocimiento y la realidad social son un proceso de construcción social que se genera en la interacción social, a través de la comunicación y del lenguaje; es decir, las realidades sociales se construyen en la medida que las personas hablan, discuten y escriben sobre el mundo (Rizo Garcia, 2015).

Entonces, el construccionismo social se da a partir del conocimiento que tiene cada persona de su propia realidad, la cual ha sido definida por diversos sociólogos como un precepto subjetivo que se crea a partir de las experiencias vividas a lo largo de la línea de la vida, que

varía de acuerdo con los tiempos y espacios en los que cada persona se moviliza, conformando lo que han denominado "el mundo de la vida cotidiana" (Berger & Luckmann, 1999, pág. 36) En este sentido, esa realidad que puede ser entendida de varias maneras, conforme a las experiencias vividas de forma individual, tiene una postura fundamentada en la sociología del conocimiento, que plantea dicha realidad como una construcción social del saber, que varía desde la simplicidad de las cosas tangibles y no tangibles, hasta las más complejas como sentimientos y relaciones interpersonales; lo que implica para cada individuo un contenido de ideas y pensamientos teóricos sin tanta relevancia como sí lo es el conocimiento de lo real en la vida cotidiana, y por ende es un componente de suma importancia para la sociedad, en la medida que es cada quien el protagonista de su propia historia. Así lo afirman Berger & Luckmann (1999) al decir:

Las formulaciones teóricas de la realidad ya sean científicas, o filosóficas, o aun mitológicas, no agotan lo que es "real" para los componentes de una sociedad. Puesto que así son las cosas, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocu-

parse de lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica... El "conocimiento" del sentido común más que las "ideas" debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. (p.31)

Es así como la realidad se convierte en un contenido de significados subjetivos, traslapados a la objetividad, que alude al "cómo debe actuar la persona en la sociedad". En otros términos, si bien la realidad experimentada en la vida cotidiana es construida a partir de las definiciones subjetivas, es preciso tener en cuenta que ya está objetivada, sólo que es cuando cada uno se centra en detallar esos objetos (que han sido designados antes de aparecer en escena) que se crea en su interior un significado propio y una definición aceptable de aquello que está viviendo.

En lo que respecta a la convivencia ciudadana, se puede dar cuenta que hay una realidad objetiva que no puede ser cambiada en Santiago de Cali, como es el hecho de que existe carencia de valores (respeto, tolerancia, solidaridad, entre otras) y habilidades para la interacción en sociedad, pero es cada uno el que le im-

prime el valor significativo a esa realidad que está viviendo. Así pues, se teje la siguiente "secuencia": partiendo de lo que individualmente se conoce y se practica de la convivencia ciudadana para interactuar con el otro, quien, a su vez, posee un conocimiento de dicha realidad (la convivencia), dándose una retroalimentación, que será lo que entenderemos por construcción social de la realidad, en este caso, construcción social de una convivencia ciudadana.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la construcción social de la realidad sólo se da por medio del uso del lenguaje, puesto que el lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y disponen el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí. Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas desde abrelatas hasta autos deportivos, que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas –desde el club al que pertenezco hasta los Estados Unidos de América–, que también están ordenadas mediante un vocabulario (Berger & Luckmann, 1999, pág. 40).



En este sentido, todo lo que se vive está implícitamente mediado por el lenguaje, es con el que opera el pensamiento, y por ello, depende explícitamente de la manera en que sea usado de cómo se van a significar experiencias, por lo tanto, cómo se van a dar las interacciones sociales. Generalmente, la convivencia ciudadana en Santiago de Cali es vista desde el lenguaje del déficit, que data de las problemáticas que se tienen en dicho contexto social, ahondando en lo que falta o está mal y que de acuerdo con Gergen, (citado en Rivera, 2013, p. 15) es aquel "que esencializa la naturaleza de la persona, de los grupos y de las comunidades, se extiende de un dominio de la vida a la vida en pleno, en la que todo es potencialmente problemático o está disminuido", por lo tanto, la misma ciudadanía piensa en su convivencia como una imposibilidad y se limita a construir realidades diferentes.

Gergen (2007), plantea que el lenguaje del déficit resalta en la persona y en los grupos lo problemático que puede existir en ellos, más que rescatar esas cualidades que se tienen y que sirven para el crecimiento personal, cognitivo, conductual, haciendo una restitución que permita ahondar eso que es positivo en cada uno. De acuerdo con lo anterior, lo que se pre-

tende desde la línea de intervención de Deporte y Convivencia, es movilizar a las comunidades caleñas a una transformación del lenguaje del déficit en lo referente a la convivencia ciudadana, con el objetivo de que se pueda dar una construcción social de una realidad distinta a la que se vive, en la que cada ciudadano intervenido pueda modificar sus conceptos desde el uso de un lenguaje favorecedor y que se convenza de que pueden existir formas de interacción diferentes a las ya conocidas (violentas), para mejorar la calidad de vida en sociedad.. (Gergen, 2006)

### **Convivencia**

Para comprender que es la convivencia, hay que retomar algunas referencias historias de la evolución para comprender que la humanidad ha propiciado cambios significativos en la forma de vida determinantes para concebir la forma de vida actual. En principio, se puede apreciar que existía una sincronía con el ambiente, es decir, se consideraban eran uno más del todo que los rodeaban "lo más importante que hay que saber acerca de los humanos prehistóricos es que eran animales insignificantes que no ejercían más impacto sobre su ambiente que los gorilas, las luciérnagas o las medusas"

(Harari, 2015). Reconocer que somos animales pero, al parecer contamos con una diferencia fundamental que nos ha permitido marcar un contraste entre los otros y nosotros, la cual precisamente atañe la colectividad, caracterizándose por ser flexibles, dando la posibilidad de generar adaptaciones a las estructuras de vida de acuerdo a las necesidades establecidas, es así como posterior a ser una especie que en manadas transitivas por territorios pasamos a generar asentamientos permanentes que implicaron un cambio sustantivo a nivel social y político, de este emergen comunidades y culturas que ha tenido que sobrevivir a devastaciones, guerras y revoluciones, que han llevado a las culturas a permearse entre las sociedades establecidas. A diferencia de los demás animales, Harari refiere que la humanidad cuenta con instintos sociales, ello fue lo que permitió conformar amistad, jerarquía, cazar y luchar juntos.

Teniendo en cuenta que, de los asentamientos se construyeron los imperios y civilizaciones, hasta llegar a lo que somos hoy en día, con un crecimiento acelerado de la tasa de natalidad y sobre todo la extensión en el promedio de vida, hechos que han llevado a plantear el tema de la sobrepoblación en el planeta, pero

también plantea un tema fundamental: la convivencia.

Etimológicamente la palabra la conforma el prefijo "con" y la raíz "vivencia"; el primero refiere a generar relación entre partes y designa pluralidad "una preposición y sirve para marcar una variedad de relaciones entre diferentes individuos o situaciones. Por consiguiente, "con" no se usa en un contexto de singularidad porque su propósito es establecer una relación con alguien. Debe haber al menos dos personas para que "con" tenga sentido. Así, la preposición tiene su sentido en la medida en que sirve para unir y no para separar los elementos diferentes" (Batubenge, Panduro , & Mancilla, 2015). En lo que respecta a "vivencia", esta se relaciona al concepto de vida y existencia que viene del latín "vivere", es decir esta palabra refiere a la existencia y modo de vida

Husserl definía a la vivencia como la propia experiencia de lo vivido. De este modo, la vivencia es un hecho de experiencia que, con participación consciente o inconsciente del sujeto o del grupo, se incorpora a su personalidad. Se trata de lo que define al sujeto o al grupo en interacción; es una experiencia que for-

ma su personalidad y permite distinguirlo de otros sujetos o grupos. (Batubenge, Panduro , & Mancilla, 2015, pág. 47)

En conclusión, convivir significa un proceso de relacionarnos con el entorno y sus elementos, está conformado por un conjunto de experiencias que son influyentes en las relaciones que se establezca entre un individuo y los otros.

### **Relaciones interpersonales**

Como factor intrínseco de la Convivencia, que demarca la manera de relación entre partes de un sistema, son las relaciones interpersonales un determinante para garantizar que el proceso de convivencia llegue a buen término. Un factor que incide en las relaciones interpersonales refiere a cómo el sujeto percibe su entorno, le da un significado y a partir de allí se teje el proceso de relaciones interpersonales, es decir, hay una percepción social, la cual es el proceso por el que llegamos a conocer y pensar a las otras personas, sus características, cualidades y estados internos (Ovejero Bernal, 2007). Ante lo anterior, es importante reconocer la motivación de los sujetos a relacionar y la intencionalidad de este proceso para la humanidad.



Reconocer que este proceso de relación con el otro ha sustentado el desarrollo social de la humanidad, porque es una necesidad para la supervivencia de la especie y que desde el principio de la vida se requiere una asistencia y una dependencia que permanece varios años garantizando el sustento, la protección y la educación, este hecho contribuye al despliegue de habilidades sociales, pero también a sus problemas. Para formar a un ser humano, es necesario contar con una tribu, hecho que favoreció el desarrollo de lazos sociales fuertes (Ovejero Bernal, 2007, pág. 101).

Según Bisquerra (2003), una relación interpersonal "es una interacción recíproca entre dos o más personas" Se trata de relaciones sociales que, como tales, se encuentran reguladas por las leyes e instituciones de la interacción social, dentro de las cuales se permean valores, sentimientos que permiten la interacción entre los implicados.

### **Empatía**

La empatía se considera una variable fundamental en el estudio de la conducta humana, de las relaciones interpersonales y de la conducta pro-social,

su estudio ha sido objeto de muchas confrontaciones teóricas dada la complejidad y amplitud del concepto de empatía (Fernandez Pinto, Lopez Perez, & Marquez , 2008). El concepto de empatía está relacionado con la comprensión del otro y de su mundo afectivo, a la que se llega como resultado de conectar con los sentimientos ajenos. Este proceso empático, por tanto, consta de los siguientes componentes: la captación de los sentimientos del otro que, una vez el sentimiento se ha empatizado, se consigue la comprensión empática de la cual se podrá dar el uso que el individuo considere (Olmedo Carrillo & Montes, 2009).

### **Reconocimiento y autocontrol de las emociones**

Goleman (1995) define la inteligencia emocional (en adelante IE) como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones"; más tarde redefine la IE en los siguientes términos "capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarnos y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y

en las relaciones interpersonales" (Goleman, 1999, pág. 56)

### **Comunicación**

Las dificultades en la comunicación afectan la personalidad y la capacidad de actuar adecuadamente en el entorno social. En opinión de Satir (2002), la comunicación se refiere tanto a la conducta verbal como no verbal, y dentro de un contexto social significa interacción o transacción, e incluye todos los símbolos y claves que las personas utilizan para dar y recibir un significado.

### **Trabajo en equipo**

Es la capacidad para trabajar de manera complementaria. Es decir, aunar esfuerzos y disponer las competencias de cada cual, en torno a un objetivo común, generando un todo que es mayor que la suma de sus partes. En el día a día, todos emprendemos tareas de distinta magnitud para lograr nuestros objetivos personales y –dependiendo de la envergadura de la tarea– necesitamos la colaboración de una o más personas para tener éxito. Así como sería absurdo reunir a varias personas para mover un grano de arena, sería impensable mover una roca con la participación de un solo individuo. Esto

quiere decir que, en la vida cotidiana todos nos necesitamos, a veces para aportar y otras para recibir, según las circunstancias.

### Técnicas de intervención

Según Cirigliano (como se citó en López y Leticia, 2013) "Las técnicas de grupo, son procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo". En este sentido, las técnicas son un conjunto de procedimientos por el cual el profesional utilizará para facilitar el alcance de los objetivos de cada sesión, en donde se procura que los participantes identifiquen situaciones cotidianas y cómo estas influyen en la sociedad, generando opiniones y reflexiones, sobre los temas trabajados en beneficio de la comunidad. "Las técnicas pretenden que los participantes del grupo adquieran, mediante los procesos desarrollados y experimentados en él, nuevos conceptos, conocimientos y comportamientos en relación con el fenómeno grupal y en relación con ellos/as mismos/as" (Pep, 2010, p.8). (Lopez & Gaeta, 2013)

A continuación, encontraremos una síntesis de las técnicas y el uso de estas. Entre los tipos de técnicas grupales que se usan en cada intervención con los beneficiarios de la línea Deporte y Convivencia del progra-

ma Deporte Comunitario se encuentran la analítica y la expresiva, se describe según Dezerega (como se citó en Vásquez, 2015).

**Analíticas:** Este tipo de técnicas llevan a los participantes a reflexionar sobre problemas sociales, sus propias vidas y la realidad social que habitan, estableciendo relaciones y cruces entre los aspectos que se evidencian y haciendo tránsitos y comparaciones que nos lleven hacia la comprensión de situaciones reales, de la sociedad y de la vida misma. Facilitan la comprensión y explicación de los sentidos que se encuentran ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno, posibilitando el hacer evidente las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar en ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada.

**Expresivas:** Son técnicas que se caracterizan por hacer posible que los sujetos manifiesten sus sentimientos y pensamientos; para ello, se valen de manifestaciones gestuales, orales, escritas, musicales y plásticas; en ellas, las personas elaboran relatos sobre el mundo de la vida y ponen a prueba signos y símbolos que permiten el acercamiento comprensivo y la expresión de sus formas de constituirse como sujetos sociales.

Es importante resaltar que, en todas las sesiones que se realizan se utiliza la pregunta tipo reflexiva como técnica de intervención, preguntas que permiten facilitar a las personas pensar en una situación o asunto con la finalidad de estudiarlo, comprenderlo, y establecer una opinión sobre ello o tomar una decisión adecuada al respecto. Según Tomm (1988), "el propósito de estas preguntas es predominantemente facilitador. (...) Por tanto, el terapeuta se comporta más bien como un guía o entrenador que anima a los miembros de la familia a movilizar sus propios recursos" (p.45). En este sentido, el profesional tiene como propósito promover en las personas la autoobservación y ofrecer la oportunidad de pensar o reconsiderar sus comportamientos frente a ciertas situaciones y generar posibles cambios.

Algunos ejemplos de este tipo de preguntas que se podrán utilizar en cada actividad pueden ser:

¿Cómo se sintieron?, ¿cómo fue la experiencia estando en el rol del otro?, ¿qué pensamientos pasaron por su mente cuando realizaba la actividad?, ¿todos participaron? ¿Sucedió algo en particular?

## Técnicas rompe hielo

Las técnicas rompen hielo se utilizan especialmente cuando los participantes no se conocen entre sí, y estas posibilitan la presentación e integración del grupo, permitiendo generar un clima de confianza entre los participantes.

## Gimnasia cerebral

La gimnasia cerebral es un conjunto de ejercicios coordinados y combinados que propician y aceleran el aprendizaje, con lo que se obtiene resultados muy eficientes y de gran impacto en quienes los practican (...). Estos ejercicios ayudan a que los dos hemisferios cerebrales se conecten y permiten la interconexión de diferentes áreas de la corteza cerebral, de manera que, cuando realiza una actividad, habrá un mejor potencial (Ibarra, 1998).

Mejorando la concentración, la atención y la memoria.

## Esquema De Intervención Psicosocial

Desde el campo de la intervención gru-

pal y comunitaria es importante promover espacios donde el individuo tenga la posibilidad de exteriorizar y construir a partir de la experiencia propia y con el otro. En la actualidad, se percibe una sociedad la cual ha tenido grandes procesos, los cuales ha permitido el avance y la solidificación del conocimiento, sin embargo, en contraste se evidencia que, en cuanto a la convivencia y el alcance de la paz, la situación es otra.

El contexto contiene un sin número de novedades que trasciende a lo tangible o material, ahora todo está conectado, es asequible y gracias a los avances científicos y tecnológicos, en la actualidad la gran mayoría de ciudadanos del común cuenta con estas nuevas tendencias que han encajado en la sociedad más aun por el ritmo vertiginoso que lo demanda. En la realidad actual, el tener y el hacer es el factor primordial en el ser humano, es la demanda creciente del sistema productivo lo que deshumanizado a la sociedad. ¿Pero dónde queda aquello que identifica a la humanidad y ha concebido al individuo como un ser social por naturaleza?, desde este interrogante se busca indagar y promover con énfasis en el desarrollo humano, haciendo hincapié en poten-

cializar las habilidades características de la humanidad que tienen como principio alcanzar un equilibrio social, a partir del dar cuenta y reconocerse como un agente movilizador y transformador que ha asumido a partir del yo, restableciendo la percepción del entorno y de la vida. De esta manera, se pretende mitigar las problemáticas sociales permeadas por la violencia continua, apoderándose de la realidad social.

El esquema de intervención esta direccionado hacia dos ejes, uno de ellos es la intervención con la comunidad que está vinculada al programa Deporte Comunitario, en complemento a ello se genera acciones de intervención psicosocial direccionadas al equipo de trabajo<sup>3</sup> con el objeto de articular y afianzar las acciones colectivas, generando un alcance significativo y favorable en la convivencia social mediante el deporte.

El modelo de intervención psicosocial se sustenta bajo un enfoque socio-construccionista, que con base en técnicas expresivas y analíticas y/o reflexivas, implementa talleres lúdicos con el fin de elaborar acciones para generar una construcción de la realidad social a partir de

<sup>3</sup>El proceso de afianzar el trabajo en equipo refiere a capacitaciones o talleres para todo el personal de deporte comunitario: administrativos y de campo de los componentes del programa.



la significación de los conceptos elaborados en cada una de las intervenciones.

### Ciclos de intervención

El proceso de intervención psicosocial inicia con base en la programación de CEDECO (nombrada como parrilla) y actualizada por cada profesional, quien, de acuerdo a la zona asignada, selecciona las comunas y los respectivos grupos que interviene cada mes. Dicha programación es entregada a la coordinación<sup>4</sup>; posteriormente se da inicio a las intervenciones de campo con cada grupo, cada semana se hace intervención de cada subtema con la población, y si la clase es cancelada o no se puede asistir, el subtema será intervenido en conjunto con el de la siguiente semana. En la primera intervención de campo, se hace la socialización del programa deporte comunitario para que la comunidad de cuenta de la intención y la integralidad de servicios, así mismo, esto permitirá generar el encuadre con cada uno de los grupos, colocando de manifiesto las intenciones y pautas para el desarrollo. A esto se suma implementar la encuesta inicial de expectativas e intereses<sup>5</sup> en la que participan entre 5 a 8 personas por grupo, la cual será sistematizada en una matriz. En la cuarta y última inter-

vencción, se realiza la encuesta final: satisfacción y eficiencia de intervenciones.

A lo largo de la implementación y construcción del Componente Deporte y Convivencia, el Proyecto Deporte Comunitario desarrolla tres ciclos de intervención: el primero en valores –Gráfica 2, el segundo en relaciones interpersonales –Gráfica 3- y el tercero en la construcción de tejido social para la convivencia y la paz –Gráfica 4.



<sup>4</sup>Es importante mencionar que los grupos seleccionados deberán contar con una población mínima de 10 a 15 personas y acordar los horarios de las intervenciones (según dinámica de grupo)

<sup>5</sup>Encuesta inicial de expectativas e intereses en la que participan entre 5 a 8 personas por grupo la cual será sistematizada y analizada por el equipo y la Coordinación Psicosocial.

Gráfico 2. Ciclo 2016 – 2017 Valores



Fuente: Vivian M. Solórzano Clavijo 2016

Gráfico 3. Ciclo 2018 Relaciones Interpersonales



Fuente: Vivian M. Solórzano Clavijo 2017

**Gráfico 4. Ciclo 2019 Construcción de tejido social para la convivencia y la paz**



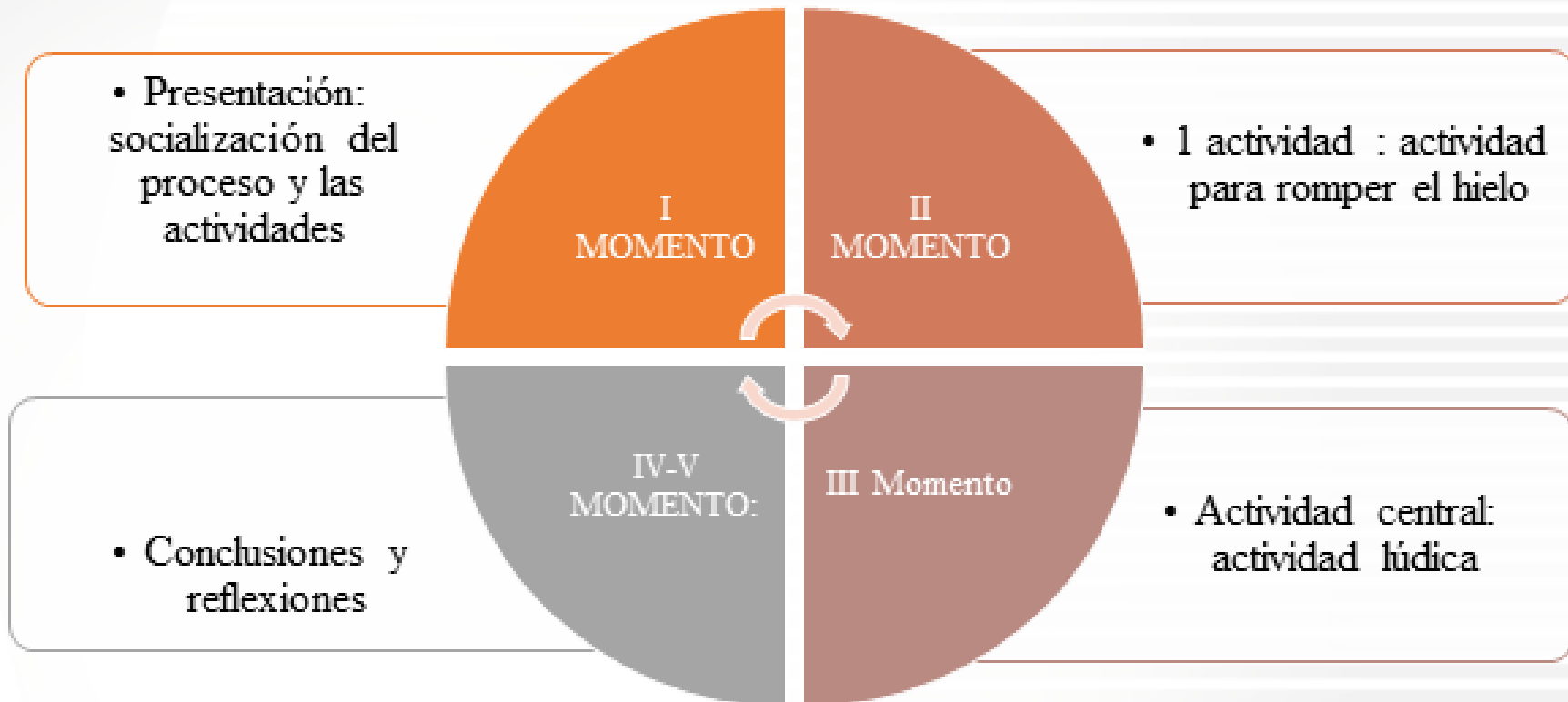
Fuente: Vivian M. Solórzano Clavijo 2018

Para este último ciclo se aumentan las sesiones a ocho, y por cada grupo se mide la experiencia vivida en campo y la intencionalidad de aumentar el proceso de intervención en los grupos.

### Desarrollo de una sesión

Las sesiones están diseñadas según los objetivos establecidos y estructuradas en cuatro u ocho sesiones. El primer momento está conformado por la presentación y socialización de programa con el fin de contextualizar el objetivo y el proceso de intervención psicosocial, lo que permitirá realizar el encuadre con la población para dar las pautas y los lineamientos del trabajo a realizar; en el segundo momento se llevará a cabo la primera actividad, la cual busca romper el hielo con la comunidad mediante una actividad lúdico recreativa y/o de gimnasia cerebral; en el tercer momento se ejecuta la actividad principal que da cuenta del subtema planteado para la sesión, para finalizar en el cuarto momento donde se exponen las reflexiones y conclusiones de la actividad previa, dando el cierre de la sesión.

Gráfico 5. Desarrollo de una sesión



Fuente: Vivian M. Solórzano Clavijo 2016

## Resultados y discusión

Los resultados obtenidos del Proyecto Deporte Comunitario, con la implementación de las tres líneas durante los últimos tres años (2016-2018), ha sido el siguiente:

**Tabla 1 Cobertura Deporte Comunitario**

AÑO	CEDECO	DEPORTE Y CONVIVENCIA	JUEGOS MUNICIPALES
2016	2.661	2.215	3.500
2017	4.123	3.234	9.225
2018	8.256	2.492	15.383
Subtotal	15.040	7.941	24608
Total	98.678		

Fuente: Deporte Comunitario

El total de población impactada ha sido de 98.678, mostrando que las y los habitantes de Cali se han vinculado y adherido al mensaje de transformación social que desde el deporte comunitario se ha posicionado en la ciudad. Es necesario mencionar que, la línea Deporte y Convivencia atiende población directa e indirecta, es decir, en sus eventos integra infancia y adulto mayor, pues se entiende que la población objeto (adultos), son cuidadores y manejan roles importantes dentro de sus dinámicas familiares.

La relevancia del Proyecto realizado es alta, pues Santiago de Cali no contaba con una oferta deportiva para la población adulta, y ahora tiene un programa pensado para ellos, con tinte de resignificación social, donde se mezcla una oferta de 10 modalidades deportivas con una frecuencia de 3 veces por semana, que se complementa con un campeonato de ciudad: Juegos Municipales y actividades psicosociales en torno a valores, relaciones interpersonales y construcción de tejido social para la convivencia; además, ejercicios de sensibilización por parte de íconos deportivos de la ciudad que llevan un mensaje de transformación y esperanza, y un equipo denominado *Entrenarte* que realiza elementos deportivos de forma artesanal con material reutilizable.

En cuanto al grado de innovación de la idea o iniciativa presentada, el Sistema Nacional del Deporte está definido en Colombia desde años atrás Ley 181 de 1995; sin embargo, es solo hasta el 2016 que en la ciudad se implementó como Programa Deporte Comunitario. Siendo recibido de forma positiva por la población, pues la oferta estaba volcada hacia la infancia y el adulto mayor únicamente. Además de incorporar el deporte como herramienta de transformación social e

incluir un equipo psicosocial para incidir en la comunidad, se cuenta con un componente que se convierte en diferenciador, brindando innovación y valor agregado al Proyecto, e integrando estrategias psicosociales que promueven el empoderamiento de las comunidades en pro de la convivencia y construcción del tejido social, a la vez que se apropia de sus escenarios comunitarios rescatándolos y aprovechándolos.

El efecto multiplicador, las acciones adelantadas desde el Proyecto Deporte Comunitario irradian las comunidades aledañas e inciden en los barrios circundantes, lo que de forma gradual transforma la dinámica de ciudad, a través del enfoque del construccionismo social. En cuanto al objetivo de la línea Deporte y Convivencia de fortalecer estrategias que promuevan el empoderamiento de la sana convivencia en la comunidad, desde la acción se puede afirmar que se ha impactado positivamente en los grupos desde el campo individual, grupal y comunitario, generando espacios reflexivos que trascienden en las relaciones familiares y vecinales, mejorando las dinámicas grupales que desembocan en acciones colectivas, por ejemplo, el festival de convivencia y, transformando es-

pacios públicos, mediante el rescate de parques, la resignificación de lo público, el vencimiento de barreras invisibles y las movilizaciones para la construcción de elementos deportivos a partir de material alternativo o reciclable.

## Conclusiones

En cuanto a la hipótesis de fortalecer el deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo integral de la comunidad, se evidenció que ella misma suministraba la guía para la ejecución del Proyecto Deporte Comunitario, convirtiendo el deporte como herramienta de transformación social vinculante, con el ciclo poblacional a impactar.

Los CEDECO se posicionan dentro de la comunidad a través de la implementación del Proyecto Deporte Comunitario, donde se resignifica la práctica deportiva y se amplía para realizar sesiones recreativas y deportivas en varias modalidades a aceptar y hoy en día solicitar la intervención del equipo psicosocial y *entrenarte*.

En cuanto al objetivo general de la línea Deporte y Convivencia del programa: Fortalecer estrategias que promuevan el empoderamiento de la sana conviven-

cia en la comunidad, se ha desarrollado toda una construcción metodológica que moldea la intervención bajo lineamientos definidos de atención a grupo y comunidad intencionado para un grupo poblacional específico, pero heterogéneo en su esencia social.

La intervención comunitaria se convierte en un reto profesional, dado las diferentes dinámicas y contextos sociales donde se conforman los grupos de los centros deportivos comunitarios, es por esto que el equipo psicosocial está conformado por profesionales integrales con altas habilidades en manejo de grupo, comunicativas y de liderazgo.

Los eventos deportivos que adelanta el Proyecto Deporte Comunitario promueven el desarrollo social y la integración territorial de comunidad caleña, como es el caso de los juegos municipales, Sport Fest y encuentro multideportivo, que se permean por la estrategia Deporte y Convivencia, y son un mecanismo para reforzar o cerrar el trabajo de intervención grupal.

Por tanto, se sugiere que todos los proyectos o programas que manejen población deberían contar con un Profesional

en Trabajo Social para contribuir a una mejor construcción de la realidad social y dejar de lado el activismo que está tan marcado en las acciones asistencialistas del sector público.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo 369. (2016). Plan de Desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2016 -2019 "Cali progresa contigo". Santiago de Cali: Concejo de Santiago de Cali.
- Batubenge, O. B., Panduro, M. B., & Mancilla, A. (2015). *Filosofía de la Convivencia*. Madrid: Ediciones Eon.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *La Contrucción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra. (2003). Eumed. (Eumend, Editor) Recuperado el Octubre de 2017, de [http://www.eumed.net/librosgratis/2012a/1159/bases\\_teoricas\\_relaciones\\_interpersonales.html](http://www.eumed.net/librosgratis/2012a/1159/bases_teoricas_relaciones_interpersonales.html)
- Fernandez Pinto, I., Lopez Perez, B., & Marquez, M. (2008). [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16711589012.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16711589012.pdf). (A. d. Psicología, Editor) Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9898/50769\\_mejia\\_de\\_diaz\\_maria\\_arnolda.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9898/50769_mejia_de_diaz_maria_arnolda.pdf?sequence=1)
- Gergen, K. (2006). *Construir la Realidad El Futuro de la psicoterapia*. Barcelona : Paidós.
- Goleman. (1999). *La Práctica dentro de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Harari, Y. (2015). *Sapiens de Animales a Dioses*. Buenos Aires: Debate.
- Ibarra, L. (1998). *Aprende Mejor con Gimnasia Cerebral (Vol. 11)*. México. Obtenido de [http://www.pepsalud.org/uploads/2/5/6/3/25637997/1571amcg-clmi\\_cerebral\\_gym.pdf](http://www.pepsalud.org/uploads/2/5/6/3/25637997/1571amcg-clmi_cerebral_gym.pdf)
- Lopez, C., & Gaeta, M. (2013). Competencias Emocionales y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13 -25. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Olmedo Carrillo, P., & Montes, B. (2009). *Revista Electronica Psicomex*. Recuperado el Julio de 2017, de [https://www.academia.edu/29720896/Evoluci%C3%B3n\\_conceptual\\_de\\_la\\_Empat%C3%ADa](https://www.academia.edu/29720896/Evoluci%C3%B3n_conceptual_de_la_Empat%C3%ADa)
- Ovejero Bernal, A. (2007). Construcción de las bases para la implementación de un programa de orientación profesional en relaciones laborales y en ciencias del trabajo. (F. d. Trabajo, Ed.) *Revista Trabajo*, 19, 93 -114. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2511/b15152388.pdf?sequence=1>
- Rizo Garcia, M. (Julio de 2015). Construcción de la realidad, *Comunicación y Vida Cotidiana*. Intercom, 38(2), 19 -38. doi:10.1590/1809-5844201522
- Satir, V. (2002). *Nuevas Relaciones Humanas en el nucleo Familiar*. México: Pax.

# PROCESOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN EL MARCO DE LA PRAXIS

*Ada Marcela González Riveros*  
*Grupo de estudiantes*  
*Práctica pedagógica VIII semestre*  
*Semillero Praxis<sup>1</sup>*



<sup>1</sup>El grupo de estudiantes que integra la presente ponencia pertenece al VIII semestre de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria - UNIMONSERRATE y pertenecen al semillero de Praxis del programa en el año 2016. Las autoras de la ponencia se relacionan a continuación: Kelly Johana Páez Portilla, Mayra Carolina Páez Fernández, Claudia Paola Sayo Cubillos, Natalia Alejandra García Castro, Yaquelin Lorena Avendaño Espitia, Lina Paola Carvajal Modesto, Johana Nathaly Pardo Bogoya, Nidia Maldonado Pinzón, Leidy Gineth Fuentes Pulido, Ivette Geraldine Galvis Duarte, Laura Catalina Bautista Rodríguez, Judy Uvaldina Fonseca Fonseca.



## RESUMEN

El texto presenta algunas de las reflexiones que se han construido a partir de las experiencias desarrolladas en la práctica pedagógica de las docentes en formación de VIII semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. La investigación que respalda este trabajo tiene como objetivo reconocer los elementos asociados a la concepción de praxis presentes en los procesos de formación de licenciadas y licenciados en preescolar de la Unimonserate; para ello, se utilizan grupos de conversación en el espacio de praxis pedagógica con estudiantes y docentes, narrativas de estudiantes y reflexiones del grupo. Dentro de los hallazgos, se ha encontrado que los docentes y estudiantes coinciden en hablar de praxis, siendo necesario comprender que esta no se limita solo a los espacios de práctica pedagógica en los que intervienen estudiantes, sino que es un espacio de reflexión permanente que ayuda a gestar la construcción de ser maestro y sus implicaciones.

### PALABRAS CLAVE:

Praxis, reflexión pedagógica, práctica, docentes en formación.

## INTRODUCCIÓN

La praxis como elemento de formación en la licenciatura en educación preescolar se convierte en el insumo que articula la comprensión de su quehacer pedagógico, la reflexión y la investigación en los diferentes escenarios de práctica. Es por ello que, la Unimonserate dentro de la propuesta educativa asume que *“el maestro aprende a ser maestro, siendo maestro en contexto”*, es decir, que cada docente en formación reflexiona y se transforma a partir de diversas experiencias que le permiten entrar en diálogo con la realidad de las infancias. En palabras de Schön, la praxis “surge de la reflexión en la acción, es decir, que se construye a través de una reflexión metódica sobre las experiencias del quehacer cotidiano” (1992, p. 65).

Bajo esta premisa, la estructura de la práctica pedagógica en el Programa comprende distintos escenarios que promueven la movilización continua del pensamiento mediante el diálogo generado en las aulas de clase, los campos de práctica, seminarios de praxis y planeación del quehacer pedagógico. En este sentido, abordar la concepción de praxis en la formación de los licenciados en educación preescolar, fundamenta la comprensión

del maestro y su profesión e incentiva la construcción de conocimiento a partir de los saberes de la experiencia.

### Metodología

El proyecto de investigación tiene un enfoque cualitativo y para la recolección de datos se utilizan las grabaciones de los conversatorios entre docentes y estudiantes en los escenarios de praxis, así como las narrativas que subyacen a las reflexiones construidas en sitios de práctica. La transcripción de dicho material se realiza de manera conjunta entre las estudiantes y el análisis de estas se realiza a partir de la identificación y categorización de datos; las interpretaciones responden a la construcción colectiva de docentes y estudiantes al contrastar los elementos teóricos y los sustentos institucionales.

Sumado a lo anterior, la base teórica se realiza a partir de la consulta y construcción de resúmenes analíticos estructurados RAE y las experiencias reflexivas de las docentes en formación se obtienen de los registros de diarios de campo y las construcciones reflexivas sobre la práctica. Es importante resaltar que, dentro de



la investigación se tiene proyectado retomar las voces de estudiantes de I a VIII semestre, pero que para el presente escrito se retomaron únicamente los aportes de las docentes en formación de VIII semestre.

### **La praxis en palabras de los docentes de la Licenciatura en Preescolar**

A partir de los conversatorios con docentes, se logró identificar que la reflexión es parte fundamental de las prácticas pedagógicas, si se adopta una posición crítica frente a la misma y que es la construcción colectiva la que posibilita desarrollar una verdadera praxis. Así mismo, se comprende que la reflexión crítica hace posible la toma de consciencia ante las dificultades que se presentan en una intervención pedagógica, pues es elemental tener en cuenta que el cambio educativo es posible cuando el docente se cuestiona de manera propositiva (López y Basto, 2010).

Del mismo modo, se reconoce que, para la construcción de la praxis en la formación de las docentes, se requiere de múltiples miradas y lugares de observación, es decir, que la interacción entre docentes acompañantes, maestras en formación y la población con la que se trabaja, hace que las reflexiones se enriquezcan

y que se cuestione el quehacer cotidiano al problematizar cada uno de los sucesos que componen la experiencia de práctica. Para Valencia (2008) "la reflexión como eje del proceso de formación a través de la práctica, es la que nos ayuda a guiar la experiencia, porque la sola inmersión en la práctica no es suficiente" (p. 4).

De otra parte, docentes del Programa consideraron que, mediante la formación de un docente reflexivo se logra trascender a un plano político, el cual exige de parte del maestro asumir su papel como sujetos activos en los procesos de transformación de las sociedades, formadores de infancias y familias. En ese sentido, el maestro adquiere la capacidad de construir, deconstruir y reconstruir sus propias elaboraciones; no obstante, una preocupación constante que aborda los procesos de formación del docente es la dificultad que se presenta para articular los elementos que nutren la praxis, relacionándolo con lo que expresa Masi (2008) al definir "la reflexión y la acción como unidad indisoluble e imprescindible (...) La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad" (p. 78)

## La praxis mediante los relatos de los estudiantes

Por su parte, en los discursos de los estudiantes surgen comprensiones que evidencian la construcción de una postura reflexiva ante los sucesos que enmarcan las investigaciones adelantadas en cada uno de los escenarios de práctica. Los contextos en los que se sustentan las investigaciones se derivan de espacios comunitarios, hospitalarios, educativos y de indagación.

### Yaquelin Lorena Avendaño:

*Los imaginarios que tiene la sociedad sobre la discapacidad se han venido transformando a partir las políticas públicas, las significaciones sociales y la educación. Es por ello, que el reconocer las construcciones que hacen las docentes en formación sobre la infancia en condición de discapacidad, permite comprender que es en la práctica pedagógica, la investigación, la reflexión y el trabajo desde diferentes metodologías que se generan espacios de posibilidades para los niños y las niñas. Desde esta perspectiva, esta investigación piensa en una escuela que incluya a las diferentes poblaciones, es decir, una escuela transformadora. En palabras de Blanco (2004) "la*

*idea de la inclusión es transformar, no solo es acceder, es sobre todo ofrecer una educación de calidad que dé respuesta a las diferencias es hacer efectivo el derecho a la educación para todos" (p.3)*

*A partir del desarrollo esta investigación realizada en el laboratorio, se reconoce que a la práctica llegan sujetos participes con ideas, saberes y experiencias, lo cual indica que este ser tiene una serie de riquezas con las que ingresa al proceso educativo. Así mismo, la experiencia investigativa permite que el docente se construya e inicie un recorrido en espiral que parte de la exploración, indagación, construcción, deconstrucción y transformación. Al reconocer la experiencia, el maestro adquiere recursos que le permiten llevar a cabo la praxis, es decir, hacer conscientes el ser maestros desde el reconocimiento del ser, del sujeto.*

### Claudia Paola Sayo Cubillos y Natalia Alejandra García Castro:

*La experiencia pedagógica que se desarrolló en la Fundación Ángeles FUNAN, no solo se constituyó a partir de los conocimientos almacenados, sino que se hizo necesario buscar el equilibrio entre lo teórico y lo práctico; es decir, que todas aquellas lecturas, autores*

*consultados, debates y leyes vistas desde el seminario de práctica y la asesoría docente se colocan en escena en la inmersión realizada en los contextos de práctica.*

*Para el caso de la práctica desarrollada en FUNAN durante 2016-17 el diseño de ambientes de aprendizaje basados en las necesidades de la población invitó a pensar en el escenario, los recursos y el tiempo, puesto que se buscaba que las familias expresaran libremente sus estados de ánimo. El dar protagonismo a las familias dentro de las actividades, requiere de la construcción de espacios agradables que permitan la interacción entre sus miembros y que de esta forma Según (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 173) como se citó en Consuelo Martín, Sandra Durán plantean lo siguiente: "como una elección consciente de espacios, formas relacionales, vacíos, llenos, materiales texturas, colores, luces, sombras, olores, etc., que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas, creando vínculos que hagan posible la definición de las diversas identidades".*

*A partir de esta experiencia, se puede decir que el maestro de FUNAN es aquel que*

*puede observar, interactuar, identificar, interpretar, leer y registrar las acciones en las que se participa de forma individual y colectiva. Así mismo, se reconoce que el lenguaje corporal y verbal permite establecer relaciones con la población y de esta manera, llevar a cabo un proyecto de investigación que invita a reflexionar sobre la labor docente y su aporte a la transformación de realidades de un contexto particular.*

*En este orden de ideas se puede decir que la práctica pedagógica en FUNAN permite al maestro dar un sentido pedagógico al mismo, autoevaluarse, investigar, explorar, experimentar, cambiar, proponer y usar diversas estrategias que posibilitan la creación de espacios de praxis donde todos aprenden de todos.*

**Leidy Gineth Fuentes Pulido e Ivette Geraldine Galvis Duarte:**

*En la Fundación Ángeles FUNAN se utiliza como estrategia el trabajo cooperativo, el cual, permite desarrollar diferentes capacidades en los niños y las niñas. En ese sentido, es importante reconocer que esta metodología, busca crear experiencias significativas, que fomentan en los niños y niñas la capacidad de expresarse con más facilidad, ya que tiene el apoyo de sus*



*acompañantes, además es un ambiente diferente, donde todos dan sus opiniones sobre el tema realizado y cada uno toma una postura o rol en el trabajo. Así mismo, cuando la construcción de conocimiento se da de forma colectiva surge un proceso propio de invención de la infancia y su aprendizaje se vuelve más estructurado, lo que lleva a sentir un mayor gusto por participar en las actividades propuestas. (Johnson, 1999).*

*Durante el proceso de práctica pedagógica, se otorgó valor a la escucha de la voz del niño, a la manera cómo se expresan y se relacionan con los demás y consigo mismos. Así mismo se contribuyó a la formación de la actitud investigativa a través del proceso de observación, registro, toma de fotos y consulta de lecturas como estrategia de fundamentación para realizar la práctica pedagógica. Al pensar en este proceso, se logra comprender que la construcción de conocimiento se gesta al reconocer al otro y autoevaluarse críticamente y el saber ser, ya que está relacionado con la expresión de sentimientos, intereses y valores. Con la capacidad de aceptar al otro con sus creencias, personalidad y compromiso. Además de esto, nos favoreció el aprendizaje de nosotras como futuras maestras, ya que es así como podemos*

*modificar y transformar realidades que se evidencian en el ámbito de la educación al momento de implementar una planeación y/o intervención, para así llegar a recopilar la información de nuestra labor docente y llegar a la reflexión del mismo.*

**Laura Catalina Bautista Rodríguez y Judy Uvaldina Fonseca Fonseca:**

*La propuesta pedagógica que se desarrolla en la Biblioteca Carlos E. Restrepo está dirigida a develar los imaginarios sobre lectura que tienen los promotores y las docentes en formación en un espacio no convencional como este. La idea de trabajar los imaginarios sobre la lectura, surge a partir de las múltiples confrontaciones que se producen al vincular el texto escrito en papel como único medio de aprendizaje en estos lugares. En palabras de Gómez (2001)*

Los imaginarios son como pensamientos que la sociedad misma ha creado y que por ende repercuten en las experiencias planteadas por las docentes en formación; sin embargo, esto no convierte a los imaginarios en la suma de construcciones individuales, sino más bien se entiende como un tejido de relaciones entre lo que mantiene un discurso y la práctica social, lo cual se repre-



senta y se evidencia simbólicamente en las acciones pedagógicas que las docentes desarrollan (p. 4).

*A partir de lo dicho, se puede entender que los imaginarios se forjan en la mediación con el contexto social y familiar, es decir, los docentes tienen herencias o huellas relacionadas con su vida y estas permean el diseño de las prácticas docentes.*

*Para el desarrollo de la propuesta se utilizaron diferentes herramientas para resignificar los imaginarios de lectura con los que llegaron las docentes en formación, dentro de estas se resaltan las estrategias de lectura, la observación, escucha, desarrollo sensorial con bebés, escenarios con material estructurado y juegos en la ludoteca. Mediante las actividades se logró analizar y comprender situaciones referentes al proceso llevado por los niños y las nuevas formas de lectura con las cuales se identifica la primera infancia.*

*En las intervenciones hechas en este espacio los niños y las niñas se convirtieron en co-investigadores, ya que mediante el interactuar se reflexionó sobre el quehacer docente retomando nuevas formas de analizar acciones que ayudaron a convertir las prácticas en intervenciones pertinentes y*

*creativas, que además reafirman que las acciones se renuevan constantemente según el contexto en pro de mejorar los procesos llevados a la realidad en aprendizajes significativos, tanto para las docentes en formación, los promotores como para los asistentes a las intervenciones pedagógicas que se realizaron todos los sábados.*

**Lina Paola Carvajal Modesto, Johana Nathaly Pardo Bogoya, Nidia Maldonado Pinzón:**

*Estar en un espacio no convencional permite al docente encontrarse con diferentes situaciones, las cuales conllevan al crecimiento personal y reflexivo frente a la construcción su praxis pedagógica. El involucrarse en un contexto fuera del aula, se convierte en un reto para del docente, pues en estos espacios la población que asiste es fluctuante y este hecho hace que se esté en constante actitud de observación y vigilancia ante los sucesos de la práctica. En este sentido, el uso de la observación participante, la construcción de diarios de campo y la documentación pedagógica, aporta a la construcción de un proyecto de investigación, el cual tiene como fin promover el juego en la comunidad participante de la Ludoteca en la biblioteca Gabriel García Márquez, a partir del diseño*

y la implementación de ambientes y experiencias pedagógicas.

En las experiencias vividas los días sábados se ha logrado comprender, como nos dice Moreno, "El juego es un elemento transmisor y dinamizador de costumbres y conductas sociales. Puede ser un elemento esencial para preparar de manera integral a los jóvenes para la vida" (Moreno. Murcia, Paredes & Ortiz, 2002, p. 13). Ya que sirve como mediador de los aprendizajes cognitivos del niño y la niña, como vínculo afectivo entre la comunidad participante donde cada uno de los sujetos aprende y explora todo aquello que lo rodea, también vimos que el juego es una opción para que el niño aprenda aspectos relacionados con el cumplimiento de normas que faciliten y propicien una interacción asertiva con sus pares y que al mismo tiempo de forma autónoma puedan construir sus propias reglas, promoviendo comportamientos de autocontrol, disciplina y valores tales como la autoestima, la tolerancia, el respeto, entre otros, también, se ha logrado ressignificar la cultura de cada uno de los niños, niñas y padres de familia a partir de los diferentes juegos tradicionales, donde la comunidad comparte conocimientos y aprende.

Así mismo, al compartir experiencias y sentimientos tanto de los acompañantes como de las docentes en formación nos hace humanos.

Es de darnos cuenta que la profesión docente tiene un campo de acción amplio que lleva a generar espacios de aprendizaje al propiciar la participación activa e interacción. De esta manera, se logra organizar espacios que facilitan el acceso al conocimiento, siempre con una orientación pedagógica y en constante comunicación con el otro.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: editorial Graó
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- López, B. Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Universidad La Sabana. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2258>
- Valencia, W. (2008). La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero y segundo. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/174-practica.pdf>
- Masi, A. (2008) El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>
- Blanco, R. (2004). Abramos paso a la educación inclusiva, Cartilla Foro Educativo, 2004 - Lima, Perú, pág. 3 <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/306/168.%20Foro%20Abramos%20paso%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.%20Experiencias%20y%20recomendaciones%20de%20pol%C3%ADtica.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Gómez, P A; (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. (pag. 4) Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501713>
- Moreno, J. (2002). Aprendizaje a través del juego. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Papel del docente. En d. W.-r. Johnson, aprender juntos y solos (pág. 36). Argentina: ALQUE.



# ESCUELA Y MEMORIA: TERRITORIOS DE LA PEDAGOGÍA

*Andrés Felipe Pedraza Rojas*



**RESUMEN:**

Las dinámicas del conflicto en Colombia han configurado históricamente una escuela que ha naturalizado prácticas que pueden resultar agresivas. De esta manera, se puede entender que con las nuevas condiciones que propician el pos acuerdo la escuela ya no puede reproducir esos modos de ser propios de una sociedad en guerra, sino que ésta debe poder proponer nuevas maneras de relacionarse en las comunidades en las que está inmersa a través del establecimiento de prácticas interpersonales acordes con valores comunitarios y democráticos. En este sentido, la pedagogía está llamada a asumir un papel activo dentro de los procesos de superación de la guerra a través del reconocimiento de la guerra como acción a no repetir y con ello estimular la circulación de los relatos que justifican el establecimiento de una paz estable y duradera, así como compromisos de no repetición. La escuela entonces se convierte en un eje que articula y fortalece los lazos comunitarios y retome el rol preponderante que alguna vez tuvo y que por las situaciones guerra fue perdiendo.

**PALABRAS CLAVE:**

Pedagogía; Memoria; Escuela; Territorio; Comunidad; Pos Acuerdo.

**ABSTRACT:**

The dynamics of Colombian conflict have historically set a school which naturalizes practices that might result aggressive. In this way, it can be understood that with the new conditions that promote the Post-agreement, the school cannot reproduce those own ways of a society at war, but must propose new modes of relating in the communities where the school is immersed throughout the establishment of interpersonal practices in accordance with communal and democratic values. In this respect, the pedagogy is called to assume an active role within the processes of war overcoming through the recognition of war as an action to not repeat it; and with this, to stimulate the flow of narratives that justify the establishment of a stable and durable peace as well as non-repetitive agreements. Therefore, the school becomes an axis which articulates and strengthen communal bonds, and re-assume the prevailing role that the school once had and, by war and conflict situations, it was lost.

**KEYWORDS:**

Pedagogy; Memory; School; Territory; Community; Post-agreement.

**INTRODUCCIÓN:**

Históricamente la escuela en Colombia ha sido llamada a construir nación apelando a un conjunto de valores en cada una de las épocas en que ella experimenta coyunturas decisivas, tales como la propiciada por la Constituyente de 1991 y de la cual emergió la Ley General de Educación (Ley 115) promulgada en el año 1994 estableciendo principios tanto organizativos como presupuestales y abriendo campos formales a la enseñanza en los territorios. Sin embargo, el planteamiento y aprobación de sus decretos reglamentarios y las leyes que la complementan han resultado de un proceso excesivamente lento que no logra responder de manera eficaz a las necesidades del sector y que, además, en el caso del sector público se ha encontrado con trabas de difícil superación en las disposiciones del presupuesto nacional.

Se encuentra entonces que la aprobación de políticas de fondo en el sector educación se da cuando las situaciones que busca suplir o solucionar han alcanzado grados de complejidad mayores al momento en que las propuestas normativas han comenzado su trámite en las instancias competentes del estado. Así las cosas, se entiende que los cambios de la sociedad en el que se encuentra inmerso el sistema educativo avanzan más rápido que las teorizaciones sobre el sector y más aún que las políticas y programas.

Ejemplo de ello es que después de la Ley 115, las decisiones tomadas en torno a la educación no tuvieron acción directa en temas como infraestructura y acompañamiento a las instituciones sino que se enfocaron más en procesos de oferta educativa, participación y funcionamiento en las instituciones educativas (Decreto 1860, Decreto 3011 de 1997 y más), lineamientos curriculares (Decreto 0804 de 1995 y adopción de estándares de competencias básicas en 2005, entre otros), reestructuración de la carrera docente y reorganización de la manera como se distribuye el presupuesto (asignación del Sistema General de Participaciones) entre otros temas de índole administrativo, omitiendo la situación en la que las ins-



tituciones educativas y sus comunidades -que podríamos llamar periféricas- se encontraban con respecto a su propio bienestar. Dadas las dificultades para establecer contacto directo en campo con las instituciones educativas, y más con el reconocimiento de sus dificultades, la normatividad colombiana apeló entonces a la autonomía institucional y de cátedra (Pertinencia de los PEI) como un intento de responder a los desafíos que las particularidades de los territorios plantean y así suplir en muchas regiones del país tanto el déficit de presencia del estado como el de inversión en educación por parte de agentes particulares.

Puede identificarse como resultado el hecho que la escuela efectivamente se adaptó a sus propios territorios y respetó el conjunto de imaginarios inmiscuidos allí cumpliendo así con el enfoque en la diversidad que la misma constitución promulgó y respondiendo de manera más directa con el ámbito de la pertinencia aun cuando su desarrollo se ha dado en entornos violentos sin intervenir y superar. Los Estándares de Competencias Básicas (ECB) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) fueron entonces un intento por establecer una serie de contenidos mínimos y deseables para el terri-

torio nacional luego del reconocimiento de la escuela como eje central en la vida de sus comunidades y de su potencial como transformadora de la sociedad sin que éstos, ECB y DBA trastocaran dramáticamente la autonomía y la libertad de cátedra que hoy por hoy se constituyen en los aspectos más característicos de la enseñanza básica y media en Colombia.

Y es en este punto, en donde es necesaria una reflexión sobre cómo las últimas discusiones sobre la educación colombiana han posibilitado la evaluación de la eficacia de las políticas educativas y los contextos en los que ellas se aplican en momentos en que el país habla sobre la construcción y mantenimiento de la Paz en momentos en que por primera vez desde la Constitución de 1991 existen territorios sin conflicto armado y como tal emergen nuevas condiciones y nuevos retos en las dinámicas de la escuela y su comunidad.

De igual manera, se hace importante reconocer los dilemas y experiencias que desde los territorios se han ido dando por cuanto el rápido cambio de las dinámicas sociales han obligado a la escuela a preguntarse sobre sus propias maneras de concebir su comunidad, pero también

de concebirse a sí misma como resultado de la nueva coyuntura socio-política por la que atraviesa y que en definitiva es la praxis pedagógica la primera que necesariamente debe sentir sus efectos.

Así las cosas, el presente documento tiene como objetivo reflexionar sobre el papel que la Escuela ha ido adoptando en una coyuntura de pos acuerdo en un escenario que en otros momentos fue epicentro del conflicto armado en Colombia y la manera como los contenidos escolares desde el conocimiento social son los llamados a liderar procesos de reconocimiento y memoria social que buscan además del recuerdo, la construcción de prácticas sociales conscientes del sufrimiento que produce la guerra y el compromiso con una cultura de paz. Se trata entonces de entender que la acción pedagógica no se circunscribe exclusivamente al interior de la escuela, sino que sus prácticas pueden trascender los límites físicos de la misma y que de esta manera dan mayor sentido y proyección a los objetivos que se ha planteado el estado y su legislación sobre la labor educativa institucional.

## El contexto

El lugar que ha posibilitado nuestra reflexión como objeto de ella es la Institución Educativa Departamental San Bernardo, ubicada en el municipio de San Bernardo en la provincia de Sumapaz al sur de Cundinamarca. De entrada, establecer un concepto sobre Sumapaz nos remite a entender tres maneras diferentes y cada una de ellas entrelazándose entre sí. La primera de ellas tiene que ver con lo ambiental. En este sentido, entidades como la CAR delimitan el espacio mediado como una cuenca que abarca el flanco occidental de la cordillera oriental en el área de influencia del río Sumapaz, pero además establece que es importante la interacción con el páramo y el parque nacional natural del mismo nombre ampliando así el rango de influencia entre territorios de Cundinamarca, Huila, Meta y el Distrito Capital.

Una segunda manera de entender Sumapaz tiene que ver con las interacciones sociales que se dan entre sus habitantes y éstos a su vez con el espacio. En este campo puede verse cómo dentro de la región históricamente se han dado movimientos migratorios ligados en un principio al trabajo y la tenencia de la tierra

y luego con las actividades comerciales. Tal como lo describiera Elsy Marulanda (1991), los flujos de población han permitido que se establezcan vínculos directos entre las poblaciones que allí se ubican, aun cuando la región se halla dividida entre diferentes jurisdicciones departamentales. Podríamos decir que Sumapaz puede ser vista desde un punto de vista socio-cultural que incluye la Provincia de Sumapaz en Cundinamarca, la localidad 20 del Distrito Capital y la Provincia de Oriente en Tolima.

Por otra parte, y es de especial interés en esta discusión, Sumapaz puede entenderse desde sus referencias en el conflicto armado colombiano. Marulanda al describir el proceso de colonización en la región nos remite al entendimiento de un conflicto originado por la tenencia de la tierra y agravado por la pugna de clase entre campesinos colonos y hacendados. En esa misma línea, Molano (1995) deja entrever cómo la región no sólo fue escenario de luchas sociales, sino que además corredor y refugio estratégico de grupos alzados en armas que luego serían agrupadas en la más tarde conocida guerrilla de las FARC-EP. Dadas las difíciles condiciones topográficas de la zona

y su estratégica ubicación en el territorio nacional, pronto se convirtió en escenario de permanentes enfrentamientos entre la guerrilla, el ejército y la policía en donde estos dos últimos hacían presencia.

Si bien en San Bernardo la Policía Nacional siempre tuvo presencia, esta tenía restricciones y serias precauciones para moverse dentro el municipio. De hecho, las condiciones de seguridad fueron de tal gravedad que el Alcalde de la época tuvo que abandonar el municipio y el Consejo Municipal suspendió sesiones ante las amenazas a la corporación<sup>1</sup>. Tal situación, lleva a pensar sobre las condiciones que el conflicto armado impuso en el territorio y las dificultades presentadas en el desarrollo comunitario y pleno disfrute de los Derechos Humanos.

En este contexto, es de afirmar que en lo que al sistema educativo se refiere, las instituciones se vieron obligadas a establecer protocolos de seguridad en caso de enfrentamientos armados tanto en las zonas rurales y urbanas, así como de recurrir a la autocensura en los contenidos que implicaran claras posturas sobre la situación de seguridad tal como lo hacían las comunidades.

<sup>1</sup>Consejo Municipal de San Bernardo, Acta 11, mayo 2 de 1998

## La Escuela durante el conflicto

En contextos de guerra la escuela tiende a apertrecharse en su propio espacio en la medida que debe adoptar estrategias para su integridad y la de las personas que la habitan. Pero, esa condición la obliga a funcionar con lo que podríamos llamar "mínimo vital" entendido no sólo en términos de precariedad de los espacios y materiales para la enseñanza y el aprendizaje, sino también como el cumplimiento de acoger a su comunidad de manera acritica y casi abstraída de la realidad. Se trata entonces de una labor mecánica que busca persuadir su declaratoria como objetivo militar. Además, el contexto de guerra en que se ve inmersa también puede producir que esta misma escuela tienda a desaparecer por dos razones fundamentales: por un lado, el riesgo que puede implicar habitarla y desplazarse desde o hasta allí, y por otro lado la negativa de los docentes a aceptar un cargo en el lugar.

Es cierto que, bajo tales condiciones, la escuela tuvo que limitarse a la mera reproducción de información ante la imposibilidad de desarrollar acciones de impacto social a través de la pedagogía y más aún, limitar su carácter de punto

de encuentro comunitario. Pero aquí, se considera un punto importante, entró en un letargo en el cual no sólo lo pedagógico y lo comunitario se vieron afectados sino también su capacidad receptora de recursos y por supuesto su capacidad gestora, es decir que no sólo se precarizó físicamente, sino que además sus prácticas pedagógicas perdieron capacidad de actualización, acompañamiento e innovación. El resultado fue un *habitus* de autogestión, abandono e incluso de deriva, en la medida que sus posibles y potenciales recursos económicos poco a poco fueron destinados a programas estatales orientados a la seguridad.

En este aparte, debemos entender la autogestión como el conjunto de acciones que la escuela tuvo que emprender para mantenerse funcionando y entre las cuales se destacan las ayudas provenientes de los comités de padres de familia o las Juntas de Acción Comunal. En cuanto a la condición de abandono, es claro entender que tanto las condiciones de difícil acceso, inseguridad y baja cantidad de estudiantes provocaron que la eventual inversión en las escuelas bajara notablemente y que ello casi provocó una condición de deriva porque la presencia del estado se limitó a todo aquello que el

docente pudiera hacer dentro de su praxis sin algún tipo de acompañamiento y permanente capacitación.

De esta manera y según la Unesco (2017), la escuela ciertamente termina convirtiéndose en rehén de la guerra. Rehén en su propio espacio porque llevar la acción pedagógica fuera de ella implica un riesgo a la integridad física y rehén porque las pugnas por el control del territorio obligan a que la escuela deba censurar su naturaleza crítica y liberadora perdiendo así su condición de actor político y social. "muy a menudo, los impactos de la guerra en los sistemas educativos quedan fuera del objetivo de las cámaras de los corresponsales de guerra. Maestros asesinados, escuelas devastadas o convertidas en puestos militares, traumas psicológicos profundos (...)" (Unesco, 2017)

## La oportunidad del pos acuerdo

En muchos territorios, entre los cuales se halla la región que hemos mencionado, el proceso de paz con las FARC-EP significó en los hechos el cese de cualquier posibilidad de muerte por un combate, es decir, el fin de la guerra. Ello ha permitido una inusitada llegada de personas provenientes de otras ciudades y personas

retornadas que han estimulado la construcción de vivienda, crecimiento del comercio, mejoría en el acceso a servicios domésticos e incluso aparición de actividades turísticas, otrora impensables en la zona. Se evidencia entonces un proceso de recuperación económica y de reconstrucción del tejido social, así como de la reaparición de movimientos y liderazgos ciudadanos que emplean sus derechos de manera libre y autónoma; se puede decir que en términos políticos los valores democráticos han ido rehabilitándose de forma constante y en los que sobresale la libre circulación por el territorio.

Ante este panorama, la escuela del pos acuerdo se encuentra ante una oportunidad histórica para la revisión de sus prácticas internas y ellas en su relación con la comunidad. Se trata de un momento coyuntural de gran importancia porque por primera vez la actividad pedagógica de la Escuela, antes inmersa en la guerra, puede actuar de manera libre y sobre todo crítica en tanto es de considerar que ella es un auténtico reflejo de la sociedad y en su devenir se ven representadas a escala micro el conjunto de prácticas que se desarrollan en su entorno. Y es que precisamente, tal como lo explican Pérez y Gimeno (1990) la acción de

los docentes es producto de sus propias maneras de concebir el mundo que a su vez se adquieren de manera inconsciente a través de sus propias experiencias personales y en interacción con los demás; pero también, en este caso, la afirmación es aplicable a la comunidad educativa en general porque ésta influye directamente en el diario vivir institucional, sin poder abstraerse de tales realidades y con ello genera respuestas de asimilación y rechazo en el seno de la escuela.

Esto nos lleva a pensar que al estar concebida en tiempos de guerra actúa como tal creando ambientes que resultan agresivos: tiende al hacinamiento, posee normativas orientadas al control y basadas en la autoridad per se, al disciplinamiento a través del castigo, la exaltación del éxito y la condena del fracaso. Es a través de este tipo de dispositivos que se reproducen los modos de ser y concebir el mundo y con los que la escuela difícilmente puede ofrecer alternativas de cambio en las comunidades hacia la construcción de una sociedad pacífica. Si la Escuela funciona de esta manera, es decir, como una institución que mantiene y reproduce imaginarios agresivos, es un hecho afirmar que existe una brecha preocupante entre ella y los cambios que



se están dando como producto del fin de la guerra. Por eso se habla de que, el pos acuerdo es una oportunidad para repensar los modos de ser de la escuela, sus procedimientos, su relación con quienes son parte de ella y su entorno.

Hasta aquí, se puede decir que las dinámicas escolares -en el momento y territorio donde el pos acuerdo es efectivo- giran en torno a dos funciones:

1. Aquella que podríamos llamar como *Función de Recepción* no sólo de población, sino también de la normatividad del Estado en la que la Escuela debe adaptarse a los requerimientos legales que le son impuestos y que no necesariamente implican el replanteamiento efectivo de los modelos y prácticas pedagógicas. Esta función, entonces viene desde fuera.

2. La que tiene que ver con la aplicación de la normatividad y que llamaré *Función de Respuesta* engloba las maneras como ella aplica la normatividad, crea la suya e informa sobre ello. Pero también con los modos en que toma las prácticas sociales del entorno y las reproduce. Esta función se queda dentro y determina una parte muy importante de la vida escolar. Entonces, para que la acción libre y crí-

tica a la que la escuela está llamada sea efectiva, debe incluir una tercera función y es la *Función de Aportación* que hace referencia a las maneras como la Escuela la propone, proyecta y ejecuta acciones fuera de sus límites físicos. Aportación en tanto su etimología viene de "hacia" y "llevar" y cuyo significado según la RAE implica contribuir, añadir, dar; pero también del significado que desde el Derecho se contempla como "llevar la parte que le corresponde a la sociedad de que es miembro" (RAE, 2018). Ello implica que debe asumir un grado de liderazgo que le permita lograr cambios positivos en su comunidad y particularmente en la construcción de una sociedad de paz en tanto en la mayoría de entornos rurales, es el único actor capaz de producir conocimiento a partir del intelecto académico y además posee gran acogida y credibilidad.

Por otra parte, las nuevas dinámicas de seguridad en el pos acuerdo infortunadamente no han implicado el establecimiento de una sociedad segura y plenamente pacífica. Al respecto, es fundamental llamar la atención sobre que en Colombia la escuela se ve enfrentada a nuevas amenazas en su entorno: desde la disputa por el control territorial por parte de nuevos actores armados hasta la proliferación de

actividades como el narcomenudeo y la pauperización de su infraestructura.

El conflicto armado ha dejado tras de sí cientos de comunidades abandonadas a su suerte. En zonas donde ese conflicto cesó con el Acuerdo de Paz, como en el caso del sur de Cundinamarca, las nuevas dinámicas de seguridad han permitido precisamente que la escuela quiera dejar de funcionar en condiciones de precariedad porque el conflicto significaba un tipo de justificación para existir en medio de las dificultades. Una muestra de ello han sido los movimientos sociales que en torno a las discusiones sobre la educación se han reactivado desde el año 2015 y en los cuales los puntos centrales han sido aquellos que históricamente han sido silenciados por el ruido de los fusiles tales como el presupuesto, la infraestructura, las condiciones laborales, la libertad de cátedra, los principios del sistema educativo, etc., es decir, que la escuela se ha ido apropiando del papel que juega para el desarrollo de sus comunidades y del país tratándose ni más ni menos de la resignificación de su histórico papel receptivo y silencioso.

Sin embargo, aún en contextos pacíficos, la escuela debe estar blindada ante las



posibilidades, siempre presentes, de reactivación del conflicto, más cuando las dinámicas del mismo en las zonas rurales y urbanas en la provincia han mostrado que las instituciones educativas han sido empleadas por los actores del conflicto como trincheras, trampas y centros de aprovisionamiento. Siendo esto una realidad y existiendo normativas internacionales que buscan protegerla tales como el Estatuto de Roma, las formas que ha adoptado el conflicto y la posibilidad permanente de que éste aflore nuevamente hace urgente que se tomen medidas que fortalezcan jurídicamente la integridad de la Escuela y con ellas se tomen acciones concretas tales como la adhesión a la Declaración de Escuelas Seguras presentada en Oslo en el año 2015 y de la cual, al momento de elaborar este documento, Colombia está en mora de respaldar.

### **El dilema de los contenidos en el pos acuerdo**

Una de las preocupaciones centrales en la escuela luego de la guerra tiene que ver con los contenidos que allí se trabajan. En un contexto de guerra, los contenidos escolares tienden a presentarse lejanos de cualquier compromiso que implique poner en riesgo la integridad de quien los

gestiona. Esto en las Ciencias Sociales y Humanas, principalmente, obliga a presentar contenidos carentes de sentido y utilidad a los estudiantes, que no es otra cosa que mantener prácticas pedagógicas que poco contribuyen a la formación humana como individuo y como colectivo. La escuela aparece entonces como un sujeto político porque el tratamiento de ciertos contenidos o la omisión de los mismos pasa por una toma de decisiones conscientes de las consecuencias que su manejo acarrea (Ortega, 2014).

En el pos acuerdo, los contenidos sobre la Memoria y comprensión global del conflicto cobran relevancia, no sólo porque los cambios en los entornos escolares deberían obligar a la escuela a modificar sus propios ambientes, sino porque esto se logra con el trabajo académico. Es de esperar que el pensar y plantear los contenidos escolares se convierte en un auténtico dilema: primero porque se debe tener en cuenta todo aquello que es evaluado al estudiante a través de pruebas externas y segundo, todo aquello que la comunidad requiere y que por sus condiciones de especificidad no serán tenidas en cuenta más allá de su propio entorno.

Se convierte en un auténtico dilema en la medida que los tiempos escolares no

son suficientes para el abordaje de aquello que es deseable y necesario. Pero también es un dilema porque ante las necesidades del entorno se deben tomar decisiones sobre los momentos en que puede darse el tratamiento de los temas y las actividades que los sustentan. En el primer caso, pienso que la noción del tiempo va más allá de la mera concepción cronológica; se trata más bien de los tiempos que tanto los Estudiantes como los docentes disponen en el proceso académico en función de la complejidad del objeto de estudio. Respecto a ello, no es sólo una cuestión de horas efectivas de clase y permanencia en la institución, sino de los ritmos de aprendizaje y la gestión pedagógica. En el segundo caso, la cuestión va a girar en torno a la pertinencia, la utilidad y la acogida que pueda tener el abordaje de determinados contenidos que, aunque pueden ser calificados de "universales", también es cierto que la aprehensión de los mismos dependerá en gran medida del grado de apropiación que ellos tengan desde lo personal y lo comunitario.

En Colombia, buena parte de los dilemas sobre los contenidos tienen que ver con la existencia de guías temáticas que son la base para las pruebas externas que

son aplicadas a los estudiantes. Si bien es cierto que la educación desde la escuela históricamente ha respondido a proyectos y concepciones de nación, también es cierto que este concepto tiene origen en zonas del mundo donde existe una población relativamente homogénea y en donde el direccionamiento educativo no resulta propiamente disruptivo. Y es que es en estos países desde donde se exponen los éxitos de la instauración de un plan de estudios e incluso un currículo único nacional.

Ello ciertamente resulta problemático en un país como Colombia, donde los imaginarios colectivos derivados de la diversidad cultural e histórica influyen tremendamente en las aspiraciones de la educación en cada una de las regiones. De hecho, si lo analizamos desde esta perspectiva, podemos afirmar con toda seguridad que uno de los grandes logros del sistema educativo colombiano no es precisamente el planteamiento de contenidos básicos a enseñar y aprender en todo el territorio, sino que éstos reconocen las necesidades que se desprenden de la singularidad de las comunidades, principalmente en las áreas no urbanas y de hecho, permiten que en el marco de la libertad de cátedra, los contenidos pue-

dan abordarse desde las propias necesidades del contexto.

Aquí nos encontramos con una clara relación dialéctica entre la existencia de modelos y guías que buscan organizar y promover ciertos contenidos en la escuela y la opción que toman las políticas educativas de mantener enfoques como el diferencial. Esta relación no se centra tanto en que los dos modelos coexistan, se trata más bien de que aun cuando hay serias diferencias en los modos de ser comunitarios y educativos en las regiones, instituciones como el estado y organizaciones que promueven la educación a nivel nacional e internacional, establezcan pruebas de seguimiento y medición con un modelo universal como el de PISA –por dar un ejemplo. Por supuesto que la cuestión inmediata es preguntarse sobre qué tan presente está la singularidad de los contenidos en los modelos de evaluación, al menos, nacionales y qué tanto este modelo puede aportar al éxito en los resultados de tales evaluaciones y el futuro de los estudiantes.

Ese es uno de los grandes dilemas a los que se enfrenta cada docente cuando organiza el currículo y construye su plan de estudios porque tiene que sopesar las

realidades y necesidades del contexto escolar en el que está inmerso, frente a lo que se evalúa a través de las pruebas externas y mediados por los tiempos en la Escuela en una relación que podría expresarse como una ecuación de la siguiente manera:

$$PE = \frac{(N + I)(DBA + EBC)}{t_1 \pm t_2}$$

El plan de estudios (PE) entonces contempla necesidades del contexto (N) e intereses en la Escuela (I), las normativas sobre contenidos (DBA Y EBC) sobre los tiempos dados de manera cronológica (t1) y los tiempos del aprendizaje (t2).

Así, la labor propositiva de la escuela desde los contenidos parte de las preguntas: ¿Qué es lo útil? y más aún ¿Por qué algo necesita ser cambiado? En cualquier caso, la tradición crítica de la pedagogía plantea derroteros interesantes sobre el papel de la escuela y cómo sus contenidos adquieren sentido cuando éstos buscan ser transformadores a través de la pertinencia y plena participación de los actores escolares. Pertinencia en la medida que el contenido tiene sentido en tanto es útil y transformador

porque la práctica académica propone y actúa sobre lugares o situaciones concretas. A tono con esto, en su conferencia magistral, "Una pedagogía del compromiso: hacia la transformación de la práctica educativa en el Siglo XXI" expuesta en la Universidad Nacional Lomas de Zamora, Argentina, McLaren (2010) afirma de manera vehemente la labor de la escuela y de paso los contenidos que allí se trabajan:

En términos simples, en la escuela el conocimiento tiene que ser pertinente, tiene que tener importancia para poder ser crítico, y tiene que ser crítico para poder ser transformador. Que el conocimiento sea pertinente o importante significa que la experiencia sea elocuente para las personas si la transformamos o si la transferimos a distintos contextos.

### **La Escuela que recuerda y habita el territorio**

La función de la escuela como lugar y sujeto que aporta a su comunidad está basada en la plena conciencia de que es un actor clave en las dinámicas sociales y, como tal, tiene la capacidad de construir y promover esos nuevos modos de ser. En el pos acuerdo, hemos dicho que

la escuela debe salirse de sus propios límites físicos, debe tener la capacidad de hacer retornar a sus comunidades a ella y, sobre todo, debe acompañar, a través de su acción pedagógica, los procesos que buscan la plena superación de una sociedad conflictiva. En el Sumapaz Cundinamarca la plena ausencia de guerra en el pos acuerdo ha significado un auténtico proceso de rehabilitación, no tanto de las infraestructuras como sí de los lazos comunitarios ante lo cual la escuela siente que no puede ser ajena: se encuentra frente a la oportunidad de reinventar sus procesos pedagógicos y reconstruir su relación con el territorio en el que está inmerso.

En el pos acuerdo el territorio en la provincia vuelve estar libre de guerra y el espacio escolar se libera de la condición de vulnerabilidad y peligro a la que fue empujada. Desde allí, los contenidos tienen la capacidad de adquirir nuevos sentidos, en este caso, orientados al redescubrimiento del territorio, a través de la circulación sobre sus espacios y discursos; la acción pedagógica entonces reconoce al territorio como lugar a ser habitado y aprendido a través de los contenidos y acciones planteadas.

Este redescubrimiento se da porque la

guerra desconectó a las personas con el territorio adyacente que habita y limitó sus espacios físicos, culturales y sociales con hondas repercusiones en los procesos de identidad y sentido de pertenencia a una comunidad, provocando en lo que aquí me permito llamar un proceso de deshumanización del espacio físico. Cuando a los actores escolares se les permite recorrer su propio entorno como estrategia para el aprendizaje, ellos comienzan a hallar nuevas maneras de entender el espacio habitado, es decir, el uso del exterior como material didáctico a ser vivido otorga la posibilidad que tales espacios puedan ser comprendidos y, dado el caso, mejorados. Como lo advirtiera Giroux (1990), se trata de que la escuela actúe como sujeto transformador cuando propicia cambios que buscan mejorar las condiciones de vida de quienes se ven involucrados en ella, a la vez que da importancia a la visibilización de los diversos modos de entender la realidad y el rol de las personas en el momento y el devenir de las comunidades.

Así, la pregunta: ¿Por qué algo necesita ser cambiado? Nos remite entonces a pensar que la labor transformativa, al implicar un proceso crítico y razonable, nos lleva inmediatamente a saber que el

cambio es paulatino y dinámico; que la respuesta a la pregunta pasa por tener en cuenta que la necesidad de cambio se identifica cuando las circunstancias y modos de ser no contribuyen al respeto por el otro y por el entorno y con ello, minimizan las posibilidades de mejoría de las condiciones de vida de las personas.

La Escuela que habita el territorio -de la pedagogía- además de reconocer el entorno y actuar sobre él propone recordar la violencia y el dolor que ella pudo causar para que no se vuelva a repetir. Recorrer el territorio como acto académico, como contenido escolar implica acercarse a las experiencias que vivieron quienes habitan el territorio, así como hacer los recorridos de la violencia, vistos como las rutas por donde víctimas y victimarios transitaron en el marco del conflicto, y con ello recolectar registros que nos muestran una época en la que la propia dignidad humana pasó a segundo plano. Aquí, el espíritu del contenido a ser vivido será entonces el reconocimiento del producto histórico que representan los actores escolares como sobrevivientes y como sujetos con responsabilidades históricas, personales y colectivas.

Desde luego, el trabajo académico adquiere una naturaleza intelectual, por

cuanto las acciones de recorrido y registro de experiencias sucedidas durante el conflicto representan una labor de investigación en el aula en la que, como lo propone Fontana (1999), la historia no se limita a relatar el pasado como agente obsoleto, sino que esta conduce a analizar los procesos que configuraron el presente como herramienta para identificar los problemas de las personas como agentes colectivos y proponerse a solucionarlos; nada más y nada menos, implica la toma de una conciencia política dentro del proceso de aprendizaje. En este ejercicio de recuerdo y con-vivencia, se permite la circulación de anécdotas, de sentires y aspiraciones comunitarias que les permiten a los estudiantes comprender y proponer alternativas de solución y tratamiento de las problemáticas encontradas y tal vez estimular actitudes de liderazgo y empoderamiento comunitario.

Recorrer el territorio, además de reconocerlo, implica también pensarlo de manera histórica en función de la conservación de textos visibles del conflicto existentes para la remembranza y la eventual construcción de otros. Se pensaría entonces que la acción pedagógica a través de los contenidos escolares, enfocados en la memoria para la no repetición, apela

a analizar el territorio como un espacio susceptible de ser conmemorado y protegido. Hacer de la pedagogía una acción en el territorio propende en definitiva por vincular la labor educativa y formativa de la escuela con los estamentos y sujetos que componen el territorio para promover y fortalecer los lazos comunitarios que alguna vez fueron interrumpidos; es lograr una relación de intercambio en el momento que la escuela llega a la comunidad y ella a su vez aporta a la misión de la escuela a través de sus diálogos y transmisión de valores y saberes a los más jóvenes proyectando desde la acción académica, no sólo la comprensión de la guerra vivida en el entorno, sino una comprensión del conflicto en el país y la necesidad de establecer y mantener una cultura de paz.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques. La Declaración de Escuelas Seguras. Un Marco para la Acción. Recuperado de <http://www.protectinge-ducation.org/guidelines/support>
- Fontana, J. (2006). ¿Para qué sirve la Historia en un tiempo de crisis? Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Giroux, H. (1990). Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Hernández, M. (Ed.) (2016). Cultura de Paz, Reconciliación y transnacionalidad. Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt, Fondo de Adpatación (2015). Estudios Técnicos, Económicos, Sociales y Ambientales Complejo de Páramos Cruz Verde- Sumapaz. Convenio Interadministrativo 13-014 (FA 005 de 2013). Subdirección de Servicios Científicos y Proyectos Especiales. Bogotá.
- Jelin, E. (2002). Las Conmemoraciones: Las Disputas en las fechas in-felices. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Menjura, M., Ramírez J., Sánchez J., Peña P. (2017) La Convivencia en la Escuela. Entre el Deber Ser y la Realidad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 13, núm. 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.17>
- Markelova, K., Ibarra, D. (2017) La Educación, rehén de la guerra. Correo de la UNESCO. Octubre-Diciembre, pp 34- 41.
- Ortega, P. (2014). Pedagogía Crítica en Colombia. SOPHIA, Revista de Investigaciones en Educación, volumen 10. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255/371>
- Pozo, J.I. et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Pérez, Á. y Gimeno, S. (1990). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 42, 37-64.
- Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., Ramírez-Sánchez, J. y Menjura-Escobar, M.I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (1), 129-152.
- Presidencia de la República. Decreto 1038 de 2015 Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

# ¡ O L E ! LEE CON SENTIDO

*Celia Torres García<sup>1</sup>*  
*Mónica Corba Rodríguez<sup>2</sup>*  
*Mauricio Riaño Alba<sup>3</sup>*



<sup>1</sup>Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Libre. Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica, Universidad Los Libertadores.

<sup>2</sup>Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Magíster en educación, Universidad Santo Tomás.

<sup>3</sup>Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a Magíster en educación, Universidad Pedagógica Nacional.

## RESUMEN:

El pleno desarrollo de las habilidades y competencias relacionadas con oralidad, lectura y escritura, hace parte del actual conjunto de objetos de estudio a nivel académico de mayor relevancia, teniendo como fundamento la importancia que estos saberes representan para el sujeto en interacción y construcción con los diferentes contextos en los que participa. Es precisamente en esta línea de acción en la que se enmarca la estrategia pedagógica "¡OLE! Lee con sentido", la cual busca potenciar las habilidades de lectura, escritura y oralidad en estudiantes, mediante su participación activa en ambientes lúdicos de aprendizaje. A continuación se presentarán los lineamientos teóricos y metodológicos que orientan la propuesta, al igual que la caracterización de la población que participa de esta experiencia, posteriormente encontraremos los resultados del diagnóstico evaluativo elaborado bajo el acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP, los resultados y el impacto que ha generado esta apuesta pedagógica en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, que se pueden ver en el goce de las actividades

planteadas en los diferentes ambientes de aprendizaje y en la apropiación de los procesos de lectura y escritura.

## PALABRAS CLAVE:

Oralidad; lectura; escritura; lúdica; aprendizaje.

## ABSTRACT:

The full development of skills and competences related to orality, reading and writing, is part of the current set of objects of study at the academic level of greater relevance, having as foundation the importance that this knowledge represents the subject in interaction and in this construction with the different contexts in which it participates. It is precisely in this line of action, in which the OLE! pedagogical strategy is framed; read with sense which seeks to enhance the skills of reading, writing and orality in the students, through their active participation in playful learning environments. Next the theoretical and methodological guidelines that guide the proposal will be presented as well as the characterization of the population that participate in the experience. Later we will find the results of the evaluative diagnosis, elaborated un-

der the accompaniment of the Institute for Educational Research and the Pedagogical Development (IDEP in Spanish), the results and the impact that this pedagogic be has generated in the Technical School Tomás Rueda Vargas, can be seen in the enjoyment of the planned activities in the different learning environments and the processes of reading and writing.

## KEYWORDS:

Orality; reading; writing; playful; learning.



## INTRODUCCIÓN:

¡OLE! Lee con sentido, es una estrategia pedagógica demostrativa de aprendizaje que busca mejorar en estudiantes su gusto por la lectura, escritura y oralidad, a través de ambientes lúdicos de aprendizajes dinámicos y creativos. Saber hablar, leer, escuchar y escribir se constituyen en las herramientas propias del pensamiento que posibilitan el actuar acorde a la ocasión, la intención y al auditorio a quien va dirigido el mensaje. La estrategia basa sus fundamentos teóricos en los conceptos de lenguaje, lectura, escritura, oralidad, los cuales son materializados por medio de los lineamientos metodológicos de los ambientes lúdicos de aprendizaje, cuya base primordial es la lúdica como medio de enseñanza y de aprendizaje participativo e interesante tanto para estudiantes como para maestros.

### El hombre y el lenguaje

El lenguaje y sus diversas prácticas de desarrollo se convierten en un capital simbólico que es necesario potenciar desde los colegios. Es en la infancia, y en la interacción lingüística con los adultos

cercanos a los afectos que, dicho capital simbólico se nutre y se fortalece. Con él, las personas están en capacidad de aportar a la convivencia, de asumir la participación democrática y de definir su identidad y pertenencia a la comunidad. Desde luego, la escuela solo logrará este propósito si ella misma se constituye como un espacio democrático para la ciudadanía. Todo esto implica construir conocimientos sobre aspectos de los lenguajes oral y escrito, tanto en su forma como en su función; así como desarrollar habilidades y actitudes necesarias para los procesos comunicativos. De esta manera, el lenguaje no solamente es el medio para demostrar aprendizajes y comprensiones, sino la forma de construirlos en un proceso sociocultural. El lingüista Max Figueroa (1982), expresa que el lenguaje aparece como factor importante en relación con la vida práctica de los hombres, es decir aparece como instrumento del pensamiento abstracto, verbal y como instrumento de comunicación interpersonal.

Estas reflexiones convergen en los temas de plan de estudios, currículo, evaluación y promoción de los estudiantes. Por eso para el área de humanidades es de gran importancia el contexto sociocultural, el cual toma como punto de partida los postulados de Vygotsky, y se presenta como

un enfoque centrado en el desarrollo humano: en tanto que parte del respeto por el crecimiento de los niños, reconoce que lo que ocurre en la escuela amplía lo que sucede antes y dentro de ella. De ahí la importancia de aprender mediante desempeños auténticos; es decir, prácticas reales de habla, lectura y escritura en contextos reales, con propósitos reales.

La función básica del lenguaje es el intercambio social. Con el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua escrita se posibilita el derecho al conocimiento y a establecer relaciones con el mundo, pues las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir orientan la expresión política y potencian la intervención activa de los sujetos en el grupo social para la toma de decisiones que determinarán su futuro. (Vygotsky, 1964, p 46)

Este modelo sociocultural ha sido alimentado por los aportes de John Dewey (escuela progresista) y Roland Barthes, ampliamente difundido en Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra. Más adelante, Goodman y Goodman (1982) propusieron el lenguaje como una totalidad indivisible. Con esto, describió cómo los sonidos, las letras, las palabras, las





frases, los párrafos, son las partes de un todo que es el texto (p 9). Es decir, un texto (oral o escrito) solo existe si cada una de sus partes cumple con su forma y su función. Liliana Tolchinsky (2001) propuso un enfoque transversal de la lectura y escritura para aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad (p 32). Según Emilia Ferreiro, "no es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si se es excluido de la cultura escrita" (2000, p 12). Por esto, niños, niñas y jóvenes asumen el ejercicio de la oralidad, la lectura y la escritura como parte de su desarrollo humano. Con este ejercicio, ellas y ellos logran la construcción de su propia voz para poner de manifiesto su postura frente a los fenómenos cotidianos. Esto les permite ser ciudadanas y ciudadanos activos y participativos, con herramientas sólidas para la construcción de su proyecto de vida social e individual.

De otro lado, la lúdica como elemento que produce diversión, placer y alegría, permite comprensiones significativas en el estudiante ya que esa interacción con sus pares facilita el aprendizaje. Frente a la lúdica, Jares argumenta que lo lúdico es todo aquello que está relacionado con

lo interesante, alegre y divertido, como el esparcimiento, lo atractivo y motivador, convirtiendo el juego en el mecanismo que articula el medio natural con el desarrollo personal y el aprendizaje, convirtiendo este proceso en algo fácil y ameno (Jares, 1992 p.8). Así también, dice que lo lúdico hace de los procesos de enseñanza y de aprendizaje algo motivante y divertido, son actividades conducentes al logro de objetivos educativos.

### Metodología

La estrategia "*iOLE!, lee con sentido*" se desarrolla en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas I.E.D, ubicado al sur oriente de la ciudad de Bogotá en la localidad de San Cristóbal, es una institución de carácter oficial que ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica en convenio con el Servicio de Aprendizaje -SENA. La institución cuenta con tres sedes: en la sede A funciona la parte administrativa, la básica secundaria y la media técnica, en las sedes B y C la básica primaria, ciclo I y II, respectivamente.

En la estrategia pedagógica participan estudiantes de ciclo 1, 2, 3 y 4 aproximadamente 980 estudiantes. Además, se

cuenta con la colaboración de algunos padres de familia quienes comparten actividades de expresión con sus hijos en diferentes momentos, tanto en el colegio -cuando se les abre los espacios- como en casa, con actividades extensivas del semillero.

### Algo de nuestra historia

La estrategia inició con el propósito de incentivar a estudiantes a acercarse y apropiarse de sus hábitos de lectura, escritura y oralidad, para ello se propuso implementar un plan lector transversal en el Colegio. Así, mediante la institucionalización de cinco minutos de lectura todos los días al inicio de la primera hora de clase, se desarrollaba lectura en voz alta, haciendo énfasis en la entonación, vocalización y postura corporal. Esta iniciativa se mantuvo por dos años, pero al evaluar los resultados se encontró que esta acción no causaba mayor impacto, dado que no había un plan estructurado con una metodología clara, ni un equipo líder que lo asumiera de manera sostenible en el tiempo. Es por eso que, en el 2013 se elaboró una propuesta metodológica con el nombre de PILEO (proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad) asignándole un líder a nivel institucional.

Estas acciones se mantuvieron como apoyo al proceso y fortalecimiento de los resultados de las pruebas externas a las que las y los estudiantes enfrentan durante su proceso de formación, pero aún no se convertía en una propuesta pedagógica estructurada. En el 2015, formalmente fue estructurada, se socializa e inicia la implementación, acompañada del convenio SED-COMPENSAR denominado "Fortalecimiento Académico", de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, con el fin de implementar estrategias de transformación pedagógica y administrativa, para mejorar la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital, a través de la Reorganización Curricular por Ciclos, particularmente desde el proyecto de incorporación de la oralidad, lectura y escritura; el cual se asume en contra jornada con un grupo de estudiantes de los ciclo 1, 2, 3 y 4; dándole el nombre de "¡OLE! Lee con sentido".

En el año 2016, al implementar la jornada única en la institución, se le asignó dos horas semanales al proyecto ¡OLE!, asumiéndolo como una de las estrategias pedagógicas que atraviesa el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y se articuló al plan de estudios de humanidades y entró a fortalecer la estrategia pedagógica

institucional de ambientes de aprendizajes, convirtiéndose en un semillero de investigación e innovación transversal.

De esta manera, se cuenta con un equipo de docentes que asume, planea, diseña y desarrolla las actividades, reforzando habilidades comunicativas y de pensamiento en los estudiantes, a través de los diferentes ambientes lúdicos de aprendizajes. La estrategia se socializa en la comunidad, se asume y se desarrolla dentro del currículo regular con la población de básica primaria y básica secundaria.

### La propuesta concreta.

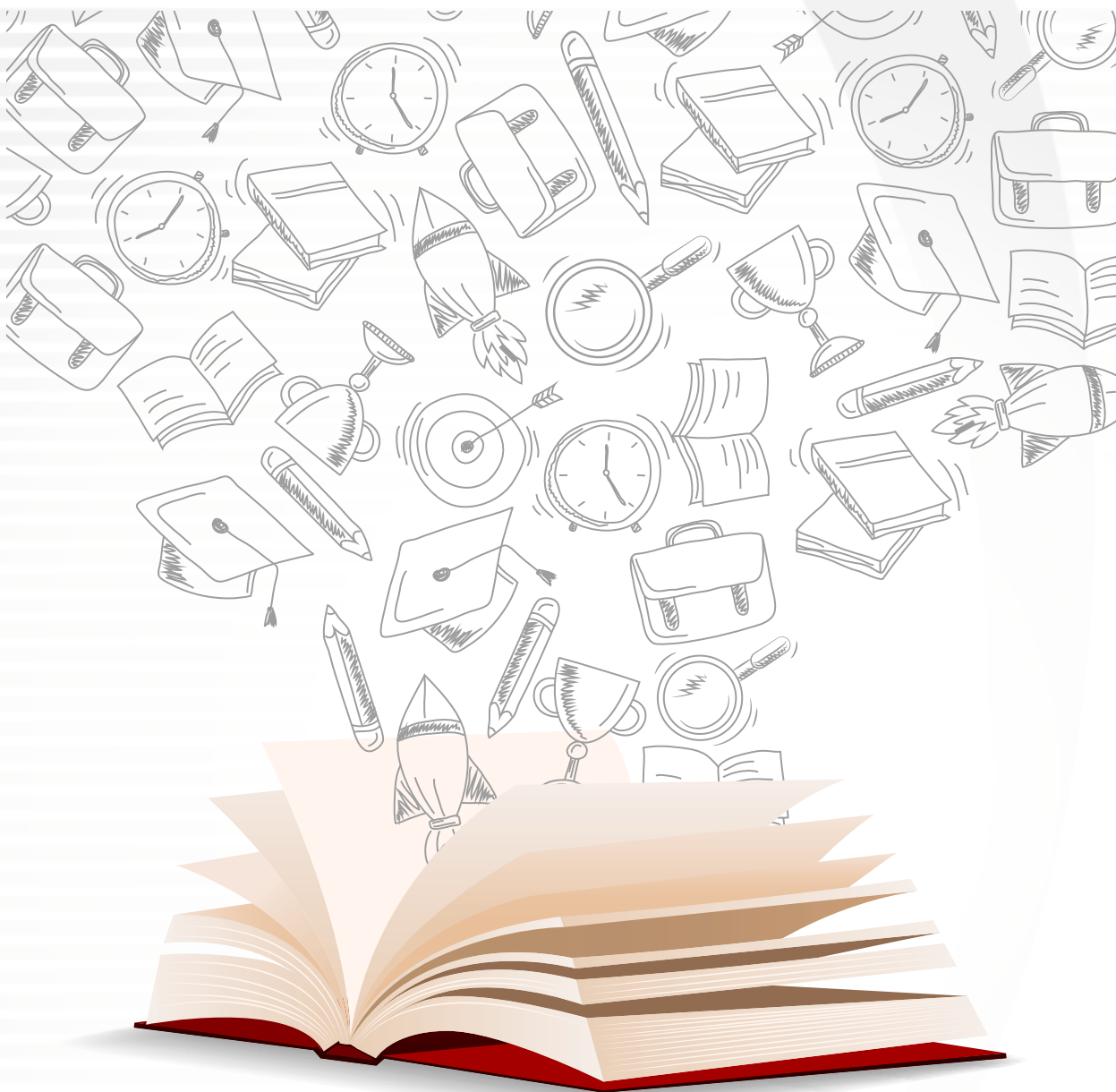
Esta experiencia promueve el trabajo en equipo, de tal forma que los estudiantes interactúan constantemente con el fin de lograr un aprendizaje significativo, no desde el maestro como poseedor de conocimiento, sino desde la interacción y participación lúdica con sus compañeros, espacio donde son sujetos activos con un cúmulo de experiencias y saberes previos, que entran en juego en el desarrollo de cada actividad.

Desarrollamos cinco ambientes lúdicos de aprendizaje; **El placer de leer; Pensar para comprender y aprender; Juego con**

**palabras; La alegría de escribir; y OLE en familia**, estos son espacios donde se prioriza la lúdica como medio de enseñanza y aprendizaje, los cuales se desarrollan de forma simultánea en el aula o espacio correspondiente. De esta manera, cada niño, niña y joven participa activamente de toda la experiencia propuesta en cada una de las sesiones.

**El placer de leer:** en este ambiente de aprendizaje, los estudiantes hacen uso de diferentes tipos de lectura: narrativa, informativa, literaria, argumentativa, poética entre otras. Se dispone de libros de interés general que son seleccionados por su contenido e ilustraciones. La colección "Libros al viento", literatura infantil y juvenil seleccionada de la biblioteca del colegio, apoyan este ambiente lúdico. Para rescatar el gusto por la lectura y crear vínculo afectivo con los libros, se proponen estrategias lectoras en voz alta por parte de los maestros y niños, estrategias de predicción, inferencia y autocorrección.

**La alegría de escribir:** la escritura se concibe como un proceso en el que se contemplan la planeación, la transcripción, la revisión y la edición como pasos indispensables para una escritura con sentido. Dentro de las actividades propuestas



para este ambiente lúdico de aprendizaje se pueden mencionar entre otras: escribir frases o ideas a partir de diferentes formas de lectura; producir textos cortos de diferentes tipologías textuales (poesía, cuento, crónica, reseña) y con diferentes intenciones comunicativas.

**Juego con palabras:** el objetivo de este ambiente es facilitar y fortalecer el aprendizaje de la lengua castellana, comprender y apropiarse a través de juegos de palabras la existencia de una estructura en el lenguaje. Se hacen ejercicios con diversas intencionalidades que van desde los contextos significativos hasta las palabras, frases, oraciones y párrafos con sentido completo (coherencia, cohesión, estructura gramatical; etc.) Para el desarrollo de este ambiente se contemplan algunos materiales didácticos como los siguientes: rompecabezas, rimas y loterías por campos semánticos, scrabble, juegos de abecedarios, encaja grammas, anagramas, trabalenguas, entre otros.

**Pensar para comprender y aprender:** este ambiente de aprendizaje se desarrolla en forma individual y/o en parejas. Los estudiantes juegan a verbalizar preguntas y respuestas a través de diferentes ejercicios planteados desde los materiales di-

dácticos que acompañan el tablero como mini arco (12 fichas) y el tablero arco (24 fichas con sus respectivos cuadernillos), el rummy para el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento.

**OLE en familia:** en este ambiente se busca acercar a las familias para apoyar a sus hijos en el proceso de oralidad, lectura y escritura, buscando que la lectura trascienda el espacio del colegio y se incorpore a los familiares porque compartir la lectura en familia devuelve a la lectura su doble dimensión: la lectura como necesidad y la lectura como placer. Los estudiantes llevan los libros a la casa para leer en familia y lo regresan al colegio con un comentario de la familia, manifestando la experiencia de leer.

Una sesión se caracteriza porque el curso se encuentra organizado en equipos de trabajo, lo cual fomenta el aprendizaje colaborativo, los estudiantes crean sus propias estrategias para resolver las actividades planteadas, en ocasiones se asignan roles, al interior de cada grupo hay estudiantes que son los representantes, otros son los que leen y otros los que escriben.

Organizados los equipos de trabajo, se desarrollan actividades relacionadas con

los ambientes lúdicos de aprendizaje, en ocasiones se desarrollan de manera simultánea o a manera de rotación en cada ambiente. Las actividades planteadas implican que todos los estudiantes participen activamente, algunas son planteadas por medio de guías de trabajo, otras son ejercicios prácticos como relación de significados y palabras, solución y creación de acertijos, escaleras de palabras, pirámides de palabras, revoltijos, observación y análisis de imágenes, lectura y escritura de textos de diversas tipologías. En el desarrollo de la sesión se llevan a cabo algunas competencias, basadas en el respeto, esto motiva a los estudiantes ya que tienen la oportunidad de mostrar su trabajo a los demás equipos.

También es importante mencionar que realizamos visitas a la biblioteca escolar, donde pueden seleccionar textos de su interés, realizando su correspondiente lectura y creando algunos productos como, infografías, dibujos, folletos, entre otros. Para fortalecer el gusto por la lectura, realizamos este tipo de prácticas no solo en espacios cerrados, salón de clase, biblioteca, sino también se hace uso de espacios al aire libre, canchas deportivas y zonas verdes.

La experiencia pedagógica a nivel institucional, se enmarca como un semillero transversal, por tal motivo tiene un espacio dentro del currículo, de dos horas semanales por curso, pertenece al área de humanidades, sin embargo no desarrolla contenidos temáticos, por lo tanto no damos una nota, lo cual nos permite realizar un proceso de valoración cualitativo, lo que ha permitido que los estudiantes no estén mediados a participar en las actividades propuestas, sino que participen por gusto y autonomía.

En la institución se cuenta con un recurso humano constituido por un equipo de trabajo de tres docentes, quienes planean y realizan la aplicación de las actividades propias de la estrategia, un docente en cada ciclo, ubicados en diferentes sedes así: ciclo I, está en la sede B, ciclo II, está en la sede C y ciclos 3 y 4 funcionan en la sede A. De igual manera, se cuenta con la colaboración de los directivos docentes de cada sede. También este equipo de trabajo se encarga de evaluar y retroalimentar la estrategia pedagógica teniendo en cuenta los requerimientos de aprendizaje de la población atendida.

Además del recurso humano, se cuenta con material didáctico como arcos y mini-arcos, rummys, rompecabezas, escaleras, material creado por los docentes y estudiantes, entre otros, propios de cada sede y de las edades de los estudiantes de cada ciclo. Igualmente, se dispone de algunos textos literarios en biblioteca de la sede A, en la ludoteca de la sede B y en algunos bibliobancos de la sede C. Así como material tecnológico en el aula de bilingüismo (sede A) donde se valen de computadores y tablets para la consecución de material escrito y gráfico relacionado con las actividades de la estrategia; en la sede B y C cuentan con el aula de informática y con las maletas viajeras, respectivamente, donde tienen a su disposición computadores para trabajar páginas interactivas o la consecución de diferentes recursos didácticos virtuales.

Actualmente se está trabajando en la construcción de un blog, en primera instancia informativo, que cuenta con espacio donde se muestran algunas de las actividades realizadas en el aula. El objetivo a seguir, es consolidar un espacio web interactivo, en donde tanto estudiantes como familias puedan fortale-

cer las habilidades de lectura, escritura y oralidad, por medio de actividades y metodologías dinámicas, mediadas por el uso de las TIC.

### **Resultados.**

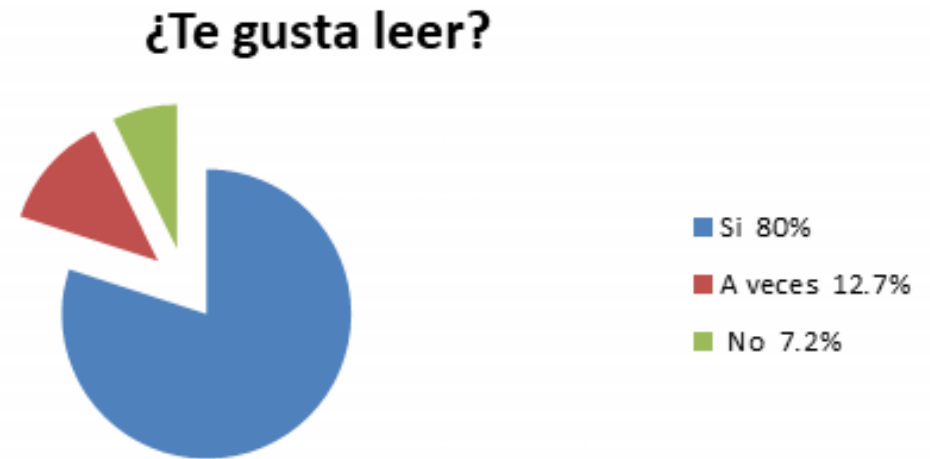
Durante el 2018, con el acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), y en el marco del Programa de pensamiento crítico para la innovación e investigación educativa, se planteó un instrumento que evalúa el impacto de la experiencia e identifica las potencias y las necesidades pedagógicas en el desarrollo de la estrategia OLE.

Este diagnóstico de carácter evaluativo se realizó a través del planteamiento de categorías y subcategorías, de las cuales se formularon unas preguntas base para la elaboración de un instrumento de recolección de información, el cual fue aplicado a 110 participantes del proyecto, de los grados tercero de primaria a noveno de secundaria. Las respuestas fueron sistematizadas, codificadas abiertamente y de forma axial, encontrando los siguientes hallazgos, los cuales se relacionan directamente con los ambientes lúdicos de aprendizaje.

## Ambiente lúdico de aprendizaje: el placer de leer

El placer de leer es uno de los ambientes de aprendizaje con mayor impacto en el proyecto. Los estudiantes argumentan que el gusto por la lectura propicia combatir el aburrimiento, la adquisición de nuevos saberes y el fortalecimiento de habilidades lectoras, escriturales y orales; de igual forma expresan que la literatura les lleva a mundos fantásticos e imaginarios. Al respecto, afirma un estudiante; "la literatura es una forma de expresarnos e imaginar; también encuentro otros puntos de vista de las cosas, meterme en la historia, puedo aprender y relajarme" (Estudiante grado octavo, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

Ilustración 1.



Otro aspecto fundamental que manifestaron los estudiantes, radica en el fortalecimiento de la curiosidad y el planteamiento de preguntas, buscando explicaciones de carácter científico, desarrollando habilidades de pensamiento y construyendo ambientes para vivir las narrativas de las historias de los libros y crear sus propias historias. Tal como lo expresa un estudiante, "me ayuda a comprender, tener buenas ideas, porque me pongo en un mundo distinto, me transmite cosas que necesito, desarrollo la mente" (Estudiante grado sexto, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

Algunas de las razones por las que no les gusta leer, tienen relación con textos que son muy tristes o aburridos, la falta de concentración, no encontrar el libro ideal y la pereza por leer. A la pregunta ¿Entiendes lo que lees? La mayoría respondió que sí, "porque me concentro, analizo, pongo atención, los escritores transmiten un mensaje en lo que escriben, se asemeja a la vida real" (Estudiante grado sexto, comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Un porcentaje muy bajo respondió que entiende más o menos, argumentando que es confuso entender las lecturas a veces y que para entender tienen que leer muchas veces.

A modo general, no se perciben diferencias significativas de respuestas entre ciclos, es decir, Básica primaria y Básica secundaria, demostrando que hay una apropiación transversal del proceso en la población encuestada.

### **Ambiente lúdico de aprendizaje la alegría de escribir**

La mayoría de los estudiantes respondieron que deben mejorar su proceso de escritura, y entre los aspectos que ellos consideran más importantes para mejorar, se encuentran la ortografía en estrecha relación con la grafía, expresan que tienen letra fea "*la tengo feita*", también mencionan el incorrecto uso de los signos de puntuación, considerando que en ocasiones no colocan tildes en sus escritos.

Los estudiantes consideran importante expresar sus ideas por escrito, ya que esto les ayuda a mejorar su expresión e interacción con las demás personas. Es importante resaltar que, los estudiantes ven la escritura como un medio que les permite expresar sus emociones y sentimientos, como lo escriben algunos: "porque de pronto este mal emocionalmente y me quiero desahogar y expresar o inspirar y lo hago por medio de eso", "por-

que en tu escritura liberas una parte de tu personalidad y de ahí se puede sacar la personalidad de la persona" (Estudiante grado séptimo, comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Finalmente podemos ver que los estudiantes ven la escritura como un medio para crear y plasmar su imaginación: "puedo representarme e imaginar un mundo feliz como yo lo quiero" (Estudiante grado sexto, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

### **En el componente de oralidad**

Los estudiantes consideran que es importante tener una buena expresión verbal, creyéndolo importante para tener una mejor expresión y buena comunicación con los demás, considerando vital hablar de forma clara para ser entendidos de mejor forma y no mal interpretar los mensajes. Igualmente, tener una buena expresión verbal facilita entender y comprender a los otros, y de la misma forma hacernos entender ante otra persona o ante un grupo, lo cual es necesario en la vida cotidiana.

Entre los aspectos a mejorar en la expresión verbal, los estudiantes consideran importante dejar de lado la timidez, dejar los nervios y el miedo, tener ideas claras

y mejores argumentos, tener un buen o adecuado vocabulario, un mejor tono de voz y hablar despacio, respirar adecuadamente y tener tranquilidad, tener confianza y tener buena actitud.

### **Ambientes lúdicos de aprendizaje, juego con palabras, pensar para comprender y aprender**

Los estudiantes encuestados afirman que, mediante el juego, pueden aprender de forma práctica, atractiva y sobre todo activa: "yo creo que a través del juego aprendemos porque estamos haciendo algo que nos gusta y a la vez estamos guardando información de todo lo que jugamos" (Estudiante grado octavo, comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Ellos escriben que ven en el juego una oportunidad no solo para aprender, sino también para practicar normas de respeto y valores con sus compañeros. Es importante resaltar la importancia que los estudiantes brindan al juego como una forma de interactuar con sus compañeros, logrando un aprendizaje tanto académico como social. "no solo se está formando una manera o forma de aprender, sino que también se está formando una unión un lugar amistoso donde aprendes a convivir con los demás y a sentirte





cómodo en un lugar" (Estudiante grado séptimo, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

### Uso de herramientas tecnológicas

Las herramientas tecnológicas ayudan a aprender y conocer muchas cosas de forma rápida y clara, les permite hacer ejercicios y hacer trabajos, tareas y actividades, investigaciones y lecturas, obtener información, también para aprender a leer y escribir de forma correcta, para reflexionar, para ver videos, conocer cosas de historia, saber de algo a lo que no se le encuentra explicación. Además, muchos consideran importante hacer un buen uso de estas herramientas y tener cuidado con páginas web peligrosas. Las herramientas que más utilizan son computadores, tabletas y celulares.

### Conclusiones

¡OLE! Lee con sentido, se ha posicionado dentro de la Institución como una estrategia de aprendizaje que incentiva y fortalece habilidades comunicativas, a través del trabajo en diferentes ambientes lúdicos de aprendizaje, que permiten a los niños, niñas y jóvenes desenvolverse dentro de su contexto, pues "el lenguaje

permite construirse y actuar sobre si-mismo, sobre los demás y sobre el mundo en general" (Jolibert, 1997).

OLE es una estrategia didáctica que reorganiza el quehacer pedagógico en torno a la construcción de aprendizajes privilegiando siempre la expresión y la comunicación, en ambientes que dinamicen la práctica pedagógica. La influencia que han tenido los estudiantes al percibir las habilidades comunicativas como parte de su ser, inciden positivamente en la actitud frente a sus procesos académicos, dado que no las concebían como una obligación, sino que en alguna medida las ven como un disfrute del cual ellos son protagonistas.

Es una oportunidad para que niños, niñas y jóvenes experimenten de diversas formas las habilidades comunicativas, convirtiendo esta experiencia en una herramienta que permite un empoderamiento de su voz y, así poder proyectarla en diversos campos, convirtiendo la oralidad y la escritura en un detonante de imaginación y creatividad, donde la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura silenciosa sea una excusa para desarrollar diversas actividades que fortalecen sus procesos personales; desembocando en

un entramado de cooperación, construcción de saberes, autorregulación y reconocimiento.

A lo largo del proceso, se han logrado avances en los procesos de lectura, escritura y de oralidad, favoreciendo procesos individuales de expresión verbal y no verbal con el aprovechamiento de las actividades dentro de cada ambiente lúdico de aprendizaje. Entonces, la implementación de ambientes de aprendizaje lúdicos mejora el desarrollo de habilidades comunicativas, de manera que los estudiantes interactúan continuamente con su entorno, y de esta forma aplican lo que aprenden en situaciones cotidianas haciendo más significativo el aprendizaje. Por tanto, utilizar la lúdica en el proceso de aprendizaje garantiza mayor disposición en la construcción del conocimiento en los estudiantes. El estudiante que aprende jugando se motiva, es feliz y puede hacer conexiones mentales de forma más estructurada. Así, fortalecer el trabajo colaborativo entre pares ayuda a desarrollar habilidades en conjunto y a convivir juntos, logrando un mayor desarrollo de la escucha y el empoderamiento de la voz y subiendo los niveles de seguridad, responsabilidad y autonomía.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreiro, E. (2006). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México.
- Figueroa, M. (1982). Problemas de teoría del lenguaje. La Habana: Editorial de ciencias sociales.
- Goodman, Y. (1982): "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", en Ferreiro, E. - Gómez Palacio, M. (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- Jares, X.R. (1992): El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos. Madrid, C.C.S.
- Jolibert, J. (1997). Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación. Santiago de Chile: Unesco Océano.
- Tolchinsky, L., Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, tomo 2 (pp. 9-348). Madrid: Visor.

# SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LO NORMATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIESCALAR: **CASO DEL BENJAMÍN HERRERA IED**

*Yurany Acosta Riaño<sup>1</sup>*

*Johanna Marcela Guzmán Pabón<sup>2</sup>*



<sup>1</sup>Estudiante investigadora del proyecto Curricular de Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del semillero de investigación "Grupo de Estudios Sociopolíticos", dirigido por el Profesor Jorge Orlando Blanco Suárez. Correo electrónico: [yuranyacostariano@gmail.com](mailto:yuranyacostariano@gmail.com)

<sup>2</sup>Estudiante Investigadora del proyecto Curricular de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [jmguzmanp@correo.udistrital.edu.co](mailto:jmguzmanp@correo.udistrital.edu.co)

## RESUMEN:

El presente texto expone los resultados obtenidos en la investigación pedagógica titulada "El aprendizaje de normas en la formación política de los estudiantes", realizada en el año 2017-2018 en el colegio Técnico Benjamín Herrera IED en Bogotá con los estudiantes de 10- 11 grado. La pregunta problematizadora que orientó la investigación fue *¿Cuáles son los sentidos y significados que construyen los jóvenes de 10 -11 grado sobre las distintas expresiones de la norma social, a partir de los procesos de aprendizaje de las mismas?* Al respecto, los hallazgos de este ejercicio investigativo brindan algunos elementos para comprender la socialización y formación política en nuestra sociedad. Se afirma que, el aprendizaje de normas permite el posicionamiento del sujeto frente a la autoridad. Sin embargo, esto no solo se da en el contexto escolar, sino también el estudiante apropia nociones y sentidos que vivencia en la familia y en la calle. Al respecto, estos "aprendizajes" tienden a la formación de un sujeto individualista y autoritario, con prácticas de exclusión y naturalización del castigo y el uso instrumental (ética de los máximos) como única cara visible de la norma.

## PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje de normas; escuela; multiescalaridad; socialización política.

## ABSTRACT:

The present text exposes the results obtained in the pedagogical investigation entitled "The learning of norms in the political formation of the students", carried out in the year 2017-2018 at the Benjamin Herrera IED Technical School in Bogotá with the students of 10-11 . The problematic question that guided the research was: What are the senses and meanings that young people from 10 -11 grade build on the different expressions of the social norm, based on their learning processes? In this regard, the findings of this research exercise provide some elements to understand socialization and political training in our society. It is affirmed that, the learning of norms allows the positioning of the subject in front of the authority. However, this not only occurs in the school context, but also the student appropriates notions and senses that experience in the family and on the street. In this regard, these "learnings" tend to the formation of an individualistic and autho-

ritarian subject, with practices of exclusion and naturalization of punishment and instrumental use (ethics of the maxims) as the only visible face of the norm.

## KEYWORDS:

Rules learning; school; multi- scholarship; politic socialization.

## INTRODUCCIÓN:

En la investigación pedagógica se trazó como propósito identificar las lecturas que hacen los estudiantes de grado 10-11 del colegio Técnico Benjamín Herrera, frente a las distintas expresiones de las normas sociales consignadas en manuales, reglamentos, estatutos, etc., en distintas escalas como: en la familia, la escuela y la sociedad (la calle). En dicho propósito, la revisión de antecedentes bibliográficos destaca, especialmente, el problema de la relación de la norma con los jóvenes al interior del contexto escolar. Así, se identificaron dos miradas. La primera, concibe la norma como un dispositivo disciplinario y de poder, que se impone al estudiante para normalizar y hacerlo dócil, mediante la aplicación constante de la sanción,

construir el gobierno autoritario y vertical sobre los sujetos escolarizados (Aguilar & Betancourt, 1998; Valencia & Mazuera, 2006; Sáenz & Ariza, 2013; Hernández, 2005; Osorio & Rodríguez, 2011; Laverde, 2015; Litichever, 2012).

La segunda, ve los marcos normativos como el producto de un pacto social al interior de la escuela, haciendo de este un espacio democrático para la construcción colectiva de normas. Se destacan experiencias de reformas institucionales, en donde se tienen en cuenta las múltiples voces y discursos, la restitución activa del sujeto estudiante y la discusión democrática sobre el sentido y operatividad de estas, a través del trabajo, por ejemplo, con dilemas morales (Bedoya, Cano & Jaramillo, 1999; Fundación Hemisferio, 2001).

Sin embargo, el problema del aprendizaje de lo normativo en la escuela no puede verse como un asunto aislado a las dinámicas sociales y familiares por las cuales transitan los estudiantes. No es un discurso absoluto y plano. Todo lo contrario, y a modo de hipótesis, se puede afirmar que la norma es un aspecto complejo en los procesos de socialización política del sujeto, pues

atraviesa la esfera social, educativa y familiar, siendo cada una de ellas un espacio de operatividad particular de la misma. Y es justamente la escuela, el espacio por excelencia donde convergen y se disputan los sentidos y significados que, sobre lo normativo, que se construyen las otras esferas en el sujeto; es decir que, al abordar el problema del aprendizaje de normas en el contexto escolar, deben ser tenidos en cuenta los escenarios que nutren la lectura de los estudiantes como son la familia y la sociedad.

En esa medida, los objetivos construidos para dar respuesta al propósito planteado, se orientan en dos sentidos. En primer lugar, y desde una mirada multiescalar de lo normativo (Santos 1991), se caracterizan las formas en que los estudiantes leen y apropian las normas en tres ámbitos fundamentales la familia, la sociedad y la escuela. En segundo lugar, se propone, en términos pedagógicos, elementos y acciones específicas que contribuyan a la resignificación de los sentidos adjudicados a las normas, como elemento democrático, liberador y protector de la comunidad educativa, que va más allá del castigo.



## Metodología

A modo de descripción general, el ejercicio investigativo tuvo lugar en el Colegio Técnico Benjamín Herrera IED, una institución de carácter oficial mixto, ubicada en la localidad 16 de Puente Aranda, barrio Alcalá en la ciudad de Bogotá, sector urbano caracterizado por el predominio de la clase media en estrato socioeconómico 3 y la ubicación de una de las principales zonas industriales del país.

Respecto a la población, se trabajó con estudiantes pertenecientes al grado décimo (2017), que al año siguiente pasaron al grado once (2018), de la jornada mañana. En total fue un grupo de 100 jóvenes divididos en cuatro cursos, en un rango de edad de 14-18 años, siendo la mayoría con un 45% de 16 y un 23% de 17 años. Asimismo, se trabajó con 10 profesores de la institución de diferentes áreas, con algunos miembros del comité de convivencia –el coordinador y el docente delegado para el desarrollo de estrategias de convivencia.

El desarrollo de la investigación tuvo una duración de cinco meses, tiempo que estuvo organizado en dos momentos cla-

ve. El primero fue la elaboración de una malla curricular direccionada en enfoque Aprendizaje Basado en Problemas (Torp & Sage 1999). Se organizaron diez sesiones de clases y talleres con los estudiantes<sup>3</sup>, los cuales fueron modificándose paulatinamente mientras que se iban ejecutando, dando cuenta así de una continua reflexión frente al quehacer docente. De tal forma, fue posible plantear elementos hacia la construcción del campo pedagógico desde la labor del profesor, reconociéndolo como intelectual portador de un saber profesional, capaz de ahondar y reflexionar sobre su campo de acción (Zuluaga & Echeverri, 2003). En el segundo momento, se dispuso de ocho encuentros para el desarrollo de doce entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, ocho grupos focales con los estudiantes y una encuesta aplicada al 100% de los jóvenes.

Ahora bien, frente al método de investigación aplicado a los elementos e información recolectada, se tomó como referente la perspectiva metodológica de la "cartografía simbólica" propuesta por Santos (1991) para leer y analizar la norma. Se parte de la idea de que la norma no es una generalidad absoluta que puede ser

aplicada indiscriminadamente en todo contexto. Más bien, existen múltiples formas de derecho o modos de juridicidad que varían en cuanto a los campos de acción y prácticas sociales; es decir, se afirma la multiescalaridad como característica base de las normas. Lo anterior, hace evidente la necesidad de matizar y contextualizar la operatividad de los marcos normativos como los manuales y códigos de convivencia, para dar cuenta de los sentidos y significados que de esta crea el sujeto. Por lo tanto, abordar el problema del aprendizaje de normas en el contexto escolar, sugiere tener en cuenta los escenarios que nutren la lectura de los estudiantes como la familia, la sociedad y la escuela.

A partir de lo propuesto por Santos, la información recolectada se organizó alrededor de tres ítems fundamentales:

1. Escala social de la norma: Es el lugar de configuración de marcos positivos específicos para la regulación de una sociedad. Para este caso se tendrán en cuenta marcos normativos como la constitución política colombiana y el código Nacional de Policía; desde los cuales se leerá la operatividad y uso de la norma.

<sup>3</sup>Algunos talleres diseñados fueron: El color de la norma", taller sobre "El código de policía", taller # 3 "crónicas y distopías en relación al poder y la autoridad.

2. Escala familiar de la norma: Es el espacio, donde se tramitan y operan prácticas, valores, costumbres y posturas frente a la norma positiva.

3. Escala educativa de la norma: Es el espacio para referirnos a los usos y prácticas específicas que existen en la institución educativa frente a las normas.

### Resultados y discusión

El aprendizaje de normas es un elemento fundamental al interior de los procesos de socialización y formación política en los sujetos. Puede decirse que los valores y significados que apropia el sujeto frente a las normas, juegan un papel determinante en las percepciones, "formas de ver" y posicionamiento sobre el poder y la autoridad que rigen la vida social (por ejemplo, el Estado o la escuela).

La investigación pudo establecer que dichos aprendizajes forman un entramado complejo, dinámico y específico, que no solo depende de la escuela; este como escenario de socialización secundaria, al cual históricamente, se la ha delegado la enseñanza de valores y principios ciudadanos. Más bien, los significados que tramitan los jóvenes sobre las normas, y que se ven ex-

teriorizados en las relaciones sociales escolares, son apropiadas por medio de vivencias personales que tienen en ámbitos como la familia y la sociedad, pues en ellos se da una particular operatividad de aquellas.

Esto plantea una mirada multiescalar y profunda sobre la norma en la escuela. Cómo se vive y se percibe por algunos agentes escolares, como los estudiantes. Al complejizar el terreno de los aprendizajes de normas, la actividad investigativa pudo vislumbrar que, en el campo del desarrollo de sentimientos, pensamientos y apropiación de valores, normas y principios frente al poder y la autoridad (socialización política) (Benedicto 1995, Funes 2016), se ha venido formando un sujeto (estudiante) individualista y autoritario, que ha legitimado prácticas de exclusión y de naturalización de violencias simbólicas (Bourdieu, 2000), evidenciando así que los jóvenes equiparan las normas, por un lado al castigo, y por otro lado, a un uso instrumental para el beneficio propio. Dicho planteamiento tiene su asiento en la exploración realizada sobre los significados y sentidos, es decir, en las lecturas que los estudiantes han construido a partir de sus experiencias con su escala familiar y social.



Respecto al entorno familiar, desde la recolección de información obtenida se pudo concluir que la lectura que hacen los estudiantes sobre los marcos normativos se caracteriza por presentar un sentido negativo que viene de la forma específica por la cual se transmiten valores y sentidos en los núcleos familiares que apelan al castigo como la máxima expresión de una norma.

Al respecto, puede identificarse como causa de lo enunciado anteriormente, los dramas privados no resueltos<sup>4</sup> por la socialización primaria (la familia) y que deben ser regulados y contenidos por una norma social externa, que muchas veces recurre al castigo y la prohibición de conductas para solucionar dichos dramas, evitando que alteren el respectivo orden social. Lo anterior, pudo evidenciarse por medio, de un taller sobre el *código de policía*, en el cual, se ponía en cuestión el tipo de prohibiciones, y las conductas que esté entre a regular, tales como orinarse en la calle, colarse en Transmilenio, etc. Siendo entonces un asunto que no se soluciona con una multa, sino que hacen parte del proceso formativo en la casa según afirmaron los estudiantes.

En esa medida, se identifica un tránsito conflictivo del sujeto, cuando pasa del espacio de socialización primaria a los escenarios de socialización secundaria como la escuela. Por lo tanto, se presenta algo que algunos docentes y estudiantes asumen como un problema de funcionalidad en los ámbitos familiares, que se caracteriza por la dificultad de aprehender y tramitar valores democráticos y cívicos, en el día a día de la convivencia y diálogo entre todos los miembros del núcleo familiar.

No muy lejano del panorama del entorno familiar, la escala social persiste en sentimientos negativos y apáticos frente al aprendizaje de normas, debido a que la mayoría de los estudiantes identificaron que el uso social de la norma es de carácter privado y por lo tanto instrumental. Dicho uso, es liderado por unos grupos específicos (clases privilegiadas) tanto que, muchas veces la toma de decisiones es arbitraria y autoritaria, con tal de alcanzar unos fines específicos que les beneficie.

Lo anterior se reconoció a través de un conversatorio sobre la constituyente de

1991, donde se buscaba reflexionar sobre la norma como construcción democrática. Sin embargo, los sentires y las opiniones sobre la política y la ley que resultaron de dicho diálogo, apuntaban a que son solo unos los sectores quienes participaron de dicho encuentro, siendo la mayoría de ellos parte de la clase política tradicional colombiana, dicho hecho permitió evidenciar un "malestar" o inconformidad por parte de los jóvenes no solo sobre dicho hecho, sino también sobre algunos hechos más actuales de la política nacional, resaltando una constante violación de las normas.

Entonces, si se tiene en cuenta que dichas lecturas permiten reconocer una incapacidad del Estado y las instituciones para la integración de la sociedad en una lógica democrática y de libertad frente a la norma, de respeto y cumplimiento de la ley, pues los resultados que muestra la realidad actual del país, según algunos profesores y estudiantes, es la reproducción de prácticas de ilegalidad, que termina por deslegitimar al Estado y la democracia, donde el ideal civilista y democrático del Estado, como cabeza representativa de la ley y la norma, se está

<sup>4</sup>Se asumen como los conflictos y problemas que se gestan al interior del núcleo familiar, los cuales no pueden ser resueltos al interior de esta, sino que necesitan ser neutralizados y contenidos por alguna norma, generalmente prohibitiva.



quedando en reglamentarismos vacíos y sin anclajes sociales efectivos (Palacio, 2003 a 2012; Pecaut, 2012), pues resalta una imagen de recurso privado e instrumental de la norma, mostrándose como instrumento homogeneizador y sancionatorio a los ojos de las clases menos favorecidas.

La tercera escala a considerar es la escuela, como lugar donde convergen los discursos de la familia y la sociedad, configurándose como lugar de encuentros y desencuentros, es decir, un lugar de grandes disputas, pues como se mencionó anteriormente, es en dicho escenario en el cual se adquieren formas de comportamientos específicas frente a la norma, tal que sean reproducidas a futuro, cuando el sujeto "amplíe su grupo social" (Simmel, 2014) y se inserte como ciudadano en la sociedad.

En dicho marco, las lecturas que hacen los estudiantes sobre la norma apuntan en primera medida a reconocerla como externa y ajena (Laverde, 2015), pues la identifican, según lo afirmó un profesor, como "mandatos de adultos", convirtiéndola en un elemento de imposición frente a ellos. Al respecto, tal y como pasa en la escala social, lo que se ve es una incapacidad institucional

por integrar al sujeto estudiante a la construcción de lo público, como es el caso de las normas que les regulan sus comportamientos.

De esta manera, al ser la norma una imposición de castigos (autoritarismo), los estudiantes significan negativamente la norma, expresando sentimientos de indiferencia, decepción e incomodidad. Sin embargo, yendo más allá, este ejercicio investigativo ha propuesto que, frente al tema del castigo, los jóvenes han incorporado un discurso de anhelo por redimir su estado de dominados y transformarse en dominantes; esto es visto como espíritu de venganza (Nietzsche, 2011), que se nutre por la institucionalización y naturalización de la violencia simbólica.

Un ejemplo de lo anterior, se reconoció por medio de un taller sobre la escritura de distopías basadas en la pregunta ¿cómo sería un colegio sin normas?, las cuales se caracterizaron por: primero el reconocimiento del caos generado por la falta de normas, segundo, un fuerte deseo por tomarse el poder, para poder hacer uso legítimo de la violencia como forma de vengarse de todos quienes ejercieron el poder alguna vez y, tercero recaer en un proceso de he-



teronomía, pues los escritos concluyeron en que alguien ajeno al escenario, llega a instaurar unas normas y todo vuelve al equilibrio.

Es decir que, las referencias sobre el poder, la autoridad y las normas que vienen del núcleo familiar, social y escolar, están formando un sujeto individualista y autoritario, puesto que permite que sea únicamente a través de la violencia como se conozca y se haga partícipe de la norma a partir de prácticas de exclusión y el predominio de prácticas sancionatorias; resultado de ello, lo que en realidad se estaría formando son estudiantes que reproducen y legitiman en algún nivel el mecanismo de autoritarismo como representación de la ley.

A su vez, dicho sujeto posee actitudes de desinterés y heteronomía, evidenciado en un ejercicio en grupos, en el cual tan solo un 30% manifestaron interés en el análisis y construcción de propuestas frente algunas normas del manual de convivencia, a diferencia de un 70% que mostró un completo desinterés, cediendo su palabra a la minoría interesada. Cabe resaltar que, las normas más polémicas para ellos recaen en el uso de accesorios y del uniforme, pues son los temas más recurrentes en

el uso de la norma y la sanción, poniendo en disputa el sentido de la "libre expresión" que trastocan la satisfacción del estudiante.

Finalmente, lo que se evidencia es una heteronimia y un reglamentarismo como expresión del autoritarismo desde el cual han sido socializados los estudiantes, quienes, a pesar de cuestionar el poder y la autoridad en la escuela, les genera indiferencia la participación de espacios democráticos, si en ellos no se ve reflejado algún interés que les genere alguna satisfacción. En esa medida, se hace necesario pensar procesos de resignificación de las normas, que permitan asegurar un camino hacia la vivencia de la democracia y la ciudadanía. Para lograrlo, es fundamental apelar a la escuela, como el espacio por excelencia de formación política, además de ser el lugar donde convergen y se disputan los sentidos y significados, que la familia y la sociedad construyen sobre lo normativo los sujetos.

En vista de la presentación de los resultados obtenidos en la investigación pedagógica, es importante señalar que, en relación a las miradas propuestas por el estado del arte, existe una similitud en cuanto a los sentidos y emociones

que tienen los estudiantes sobre la norma en sus distintos contextos escolares; efectivamente se encontraron elementos de indiferencias, apatías, decepciones, tristezas, entre otros sentires, frente a las formas en que actúan los marcos normativos en regulación de las conductas, las performatividades y las maneras de ver la realidad en los jóvenes.

Sin embargo, también existen elementos de divergencia entre este ejercicio de investigación y su estado del arte, que más que generar divisiones irreconciliables, pueden presentarse como una posibilidad para robustecer el campo del saber pedagógico, en relación a temas tan profundos pero cotidianos como la enseñanza de valores ciudadanos y democráticos que propendan por el respeto a la diversidad y diferencia en nuestras jóvenes generaciones. Por ello, este ejercicio tiene la intención de ser un aporte metodológico y teórico, que contribuya en el estudio sobre lo normativo, la democracia, socialización y formación política en la escuela.

Un elemento de divergencia encontrado fue la forma en que se abordó el análisis y comprensión de las lecturas (sentidos y significados) de los jóvenes frente a las normas que están presentes en su en-

torno escolar. En primer lugar, la postura metodológica asumida planteó trabajar el problema de investigación de forma holística y compleja, pues se trazó como principio base la idea de la multiescalaridad del derecho propuesta por Santos (1991), según la cual la norma no es una generalidad abstracta, sino una materialización concreta según sea el espacio de su aplicación.

De allí se advierte que los sentidos y significados que el individuo construye en relación a la norma, por ejemplo, en el contexto escolar, están ligados a las vivencias particulares que, en cada escala del derecho (familiar, social, escolar), tiene el sujeto, y que le proveen la forma de leer, interpretar y comprender las normas positivas (el derecho) en el espacio social que habita. Así las cosas, se parte de la idea la norma es un aspecto complejo en los procesos de socialización política del sujeto, pues atraviesa la esfera social, educativa y familiar, siendo cada una de ellas un espacio de operatividad particular de la misma. Con lo cual, es necesario indagar, a partir de las voces de los estudiantes, por algunos elementos que constituyen el discurso que cada escala asume sobre las normas sociales.

De esta forma, al asumir una mirada holística y multiescalar con relación a las normas y su operatividad, es posible llegar a análisis y comprensiones más agudos sobre qué principios, valores y creencias, sirven de base para las diversas formas en que los jóvenes sienten y significan las normas que regulan sus vidas, y como después lo expresan en escenarios como la escuela. Con base en esto, pueden construirse reflexiones alrededor de cómo elementos del aprendizaje de normas están contribuyendo a la formación de sujetos individualistas y autoritarios, que legitiman prácticas de violencia simbólica para reafirmar lógicas de relación dominante-dominado.

### **Conclusiones**

Las conclusiones más relevantes a las que se pudo llegar esta investigación son, en primer lugar, la necesidad de plantear el análisis y reflexión sobre los aprendizajes de normas como un elemento central para dilucidar las formas en que se están dando los procesos de socialización y formación política entre los jóvenes, y cómo estos contribuyen a la construcción de sentidos y significados sobre el poder y la autoridad que regula la vida social.

Es por ello que, al abordar el problema del aprendizaje de normas en el contexto escolar, deben ser tenidos en cuenta los escenarios que nutren la mirada de los estudiantes frente a los marcos normativos de la familia y la sociedad, pues son determinantes los valores, sentimientos e ideas que en estos contextos se tramitan y se dialogan en las relaciones sociales, sobre todo en las constituidas en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, se invita a pensar y reflexionar sobre la posibilidad de transformación de las dinámicas, prácticas sociales y discursos que han permitido la socialización de individuos autoritarios e individualistas. Al partir de la idea del aprendizaje de normas, la escuela se convierte en el punto de partida para comenzar a proponer estrategias y posibilidades de formación de ciudadanos críticos, porque puede ser el escenario donde niños, jóvenes y adultos cultiven principios éticos de respeto consigo mismo, con su comunidad y con el entorno que les rodea, eliminando progresivamente las lógicas de relación dominante-dominado, y otorgándole nuevos sentidos y significados a las normas que regulan y orientan la vida social en espacios como la escuela. Se plantea así

trabajar por una resignificación sobre las ideas y nociones que constantemente se tramiten y se aprenden en lo cotidiano de las relaciones sociales.

Tomando un aspecto concreto del ámbito escolar, como las normas del manual de convivencia, es ineludible reconocer el carácter multiescalar de la operatividad de la norma, estableciendo unos rasgos y características únicas para cada contexto escolar, por lo que no debería ejecutarse una norma general, externa y ajena a las particularidades de cada comunidad educativa. Se hace necesario reconocer las necesidades, problemáticas y las potencialidades como insumos verdaderos, como anclajes sociales en la construcción de las normas escolares.

Así pues, una acción de trabajo pedagógico específico, para resignificar los sentidos adjudicados a las normas, como elemento democrático, podría ser la consolidación de "un ejercicio de caracterización local" que implique la descripción y análisis de las prácticas y discursos que habitan el escenario escolar particular, de manera tal que se hagan evidentes las verdaderas problemáticas que deben

ser tratadas y reguladas por lo normativo. Con lo cual, desde el trabajo de estudiantes, profesores y directivos, se construya un verdadero pacto social democrático.

Lo anterior invita puntualmente a reevaluar la forma como se asume y se dispone de la Ley 1620 de 2013<sup>5</sup>, porque si bien brinda rutas de atención generales a problemáticas de diferente índole, también brinda la posibilidad para que cada institución la asuma como base para construir y evaluar su manual de convivencia, de manera que no sea solo un "recetario" (como lo identifican algunos profesores), sino una herramienta útil y democrática en el tratamiento de los problemas que más aqueja al espacio educativo particular.

De igual forma, y de cara a la formación en competencias ciudadanas, es importante que desde el quehacer docente y de directivos docentes, se permita transformar el sentido que se viene socializando sobre la norma; es decir, dejar de lado el castigo como la única materialización de la misma, para reconocerla como un elemento liberador y protector de la comunidad educativa, que va más allá del castigo. Sin embargo, ello no implica que

la norma se desligue de la sanción. Es necesario reevaluar la finalidad que tiene esta, como un elemento complementario en la formación política. La sanción debe posicionarse como un aspecto de reflexión, que le permita al sujeto reconocer que sus acciones afectan el bienestar de sí mismo y de los demás, retomando así, el deber ser democrático la norma.

Se destaca que, el aprendizaje de normas es un asunto complejo, si se tiene en cuenta que es un proceso de largo aliento, que no solo compete a la escuela sino a las demás esferas de la sociedad. Lo que se busca es la formación de competencias ciudadanas como medio importante de transformación social, en el cual el sujeto pueda posicionarse frente al poder y la autoridad de una manera crítica, lo que implica una ruptura con el individualismo y la satisfacción propia, para buscar el reconocimiento del sujeto en la construcción colectiva.

<sup>5</sup>Dicha ley, corresponde a la creación de Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, F. & BETANCOURT, J. (1998). Procesos de construcción de cultura democrática en Instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Idep-Cepecs
- BENEDICTO, J. (1995) "La construcción de los universos políticos de los ciudadanos", En, Benedicto, J., y Morán, M.L., "Sociedad y Política. Temas de sociología política", Editorial Alianza, Madrid, pp. 227-268.
- BEDOYA, CANO & JARAMILLO. (1999). Los manuales de convivencia escolar en la educación oficial de Antioquia. Revista educación y pedagogía vol. 16 (38),pp.141-146.
- BOURDIEU, P. (2000). La dominación masculina. Editorial Anagrama
- FUNDACIÓN HEMISFERIO (2001). El manual de convivencia como pacto social: una estrategia sistemática para su construcción en forma democrática y participativa (informe final). Idep.
- FUNES, M (2016), "Socialización política y participación ciudadana. Jóvenes en Dictadura y Jóvenes en democracia". Revista Estudios de juventud, Universidad de educación a distancia, Pp 57- 76
- HERNÁNDEZ, G. (2005). La imagen de convivencia en el manual de convivencia del colegio de bachillerato comercial "Alfonso Arango Toro" (tesis de maestría). Universidad Javeriana, facultad de educación, Bogotá.
- LAVERDE, G. (2015). La norma en la gestión escolar, dispositivo para restituir al sujeto (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, facultad de ciencias sociales y humanas, Bogotá.
- LITCHEVER, L. (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas?: Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. Revista iberoamericana de educación, 1-10

- MIRÉS, F. (1998) El malestar de la barbarie. Erotismo y cultura en la formación de la sociedad política, Editorial Nueva Sociedad, Caracas ed -Buenos Aires: Libros de la Araucana
- NAVAL, C. (2003). ""Democracia y participación en la escuela"". Anuario Filosófico, 36 (1), 183-204
- NIETZSCHE, F (2011) Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie. Editorial gredos
- OSORIO & RODRÍGUEZ. (2011). Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones de educación media en Bogotá. Un Estudio de caso. Revista RIEP, vol 5 (1), 79-92
- PALACIO, M (2003) Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994. Bogotá. Editorial Norma.
- PALACIO, M (2012) Violencia pública en Colombia, 1958-2010. Bogotá. Fondo de Cultura Económica
- PECAUT, D. (2010). Simbólica nacional, liberalismo y violencias. En Isabel Restrepo & María Teresa Calderón (Ed), Colombia 1910-2010. Taurus, Universidad Externado de Colombia, Bogotá
- SAENZ & ARIZA. (2013). Los manuales de convivencia escolar como dispositivos de gobierno. En Olga Restrepo (ed), Ensamblando Heteroglosias. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
- SANTOS, B (1991). Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho. En revista Nueva Sociedad, Nro 116. pp 18-38.
- SIMMEL, G. (2014). Sociología: estudios sobre las formas de socialización. Fondo de Cultura Económica.
- TORP & SAGE. (1999). El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la educación secundaria. Amorrortu editores, Buenos Aires
- VALENCIA & MAZUERA, V. (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar: elementos para su comprensión. Revista científica Guillermo de ockham, vol 4(1), pp. 119- 131.

# MEDIO AMBIENTE: UNA MIRADA DESDE LA COMPETENCIA DEMOCRÁTICA, LA MODELACIÓN MATEMÁTICA Y LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA

*Edna Paola Fresneda Patiño<sup>1</sup>*

*Francisco Javier Camelo Bustos<sup>2</sup>*

*Fanny Aseneth Gutiérrez Rodríguez<sup>3</sup>*



<sup>1</sup>Magister en Educación, [epfresnedap@gmail.com](mailto:epfresnedap@gmail.com), Colegio Técnico Menorah IED, Grupo de Investigación Didáctica de la Matemática.

<sup>2</sup>Doctor en Educación, [fjcamelob@gmail.com](mailto:fjcamelob@gmail.com), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Grupo de Investigación Didáctica de la Matemática y EdUtopía.

<sup>3</sup>Magister en Educación, [asenethgr@gmail.com](mailto:asenethgr@gmail.com), Colegio San Cayetano IED, Grupo de Investigación EdUtopía.

**RESUMEN:**

En este documento se presenta y analiza el desarrollo de una práctica pedagógica que incorpora la perspectiva sociocrítica de la modelación matemática (en adelante MM) para reflexionar posibilidades del desarrollo de la competencia democrática en ambientes escolares. Para ello se muestra y desarrolla el proceder metodológico que se siguió en la creación de un ambiente de MM con un grupo de estudiantes de grado quinto, de un colegio femenino de carácter oficial en Bogotá, en el que un grupo de niñas planteó el estudio de una problemática relacionada con la contaminación del medio ambiente. Allí es posible estudiar y organizar datos empíricos para comprobar aspectos de la constitución de la competencia democrática, caracterizada por la alfabetización crítica y el conocer reflexivo, a partir del uso de la investigación crítica, reconociendo la diversidad de posibilidades que ofrece la MM.

**PALABRAS CLAVE:**

Competencia democrática; alfabetización crítica; conocer reflexivo; modelación matemática; investigación crítica.

**ABSTRACT:**

This document presents and analyzes the development of a pedagogical practice that incorporates the socio-critical perspective of mathematical modeling (hereinafter MM) to reflect possibilities of the development of democratic competence in school environments. For this, the methodological procedure that was followed in the creation of an MM environment with a group of fifth grade students, from an official female school in Bogotá, in which a group of girls raised the study of a problem related to environmental pollution. There it is possible to study and organize empirical data to verify aspects of the constitution of democratic competence, characterized by critical literacy and reflective knowledge, based on the use of critical research, recognizing the diversity of possibilities offered by the MM.

**KEYWORDS:**

Democratic competence; critical literacy; know reflective; mathematical modeling; critical research.

**INTRODUCCIÓN**

La experiencia pedagógica que se reporta, reflexiona y analiza en este documento es resultado de la conjugación de dos espacios de trabajo. Por un lado, en el marco del seminario de egresados de maestría de los grupos *Didáctica de la Matemática —línea de investigación educación matemática, diversidad y subjetividades—* y *EdUtopía* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se planteó que los asistentes presentaran los trabajos que venían desarrollando en torno de las perspectivas políticas de la educación matemática, pues este había sido el foco teórico de las tesis que los asistentes habían desarrollado cuando cursaron sus estudios post graduales y se quería identificar la continuidad y profundización que se seguía desarrollando, con el objeto de divulgar tales desarrollos (Camelo y Vanegas, en prensa). Por otro lado, las preguntas abiertas que dejó la tesis de maestría que culminaron Fresneda y Sarmiento (2018), se constituían en insumo e inspiración para crear un ambiente de Modelación Matemática —MM— en educación básica —primaria— y explorar allí cómo podría visibilizarse el desarrollo de la competencia democrática en la clase



de matemáticas, tomando como excusa el estudio de una situación socialmente relevante (Fresneda y Camelo, en prensa; Fresneda, Camelo y Gutiérrez, en prensa).

### Contextualización metodológica

Bajo este panorama, se desarrolló una práctica pedagógica en el Colegio Técnico Menorah —CTM— donde Paola —la primera autora de este documento— se desempeña como docente de matemáticas en educación básica primaria desde hace tres años. El Colegio está ubicado en la localidad Los Mártires en el centro de la Ciudad de Bogotá y fue fundado hace 45 años, como una obra social a partir de una alianza establecida entre la Secretaría de Educación de Bogotá y la Agrupación de Damas Hebreas B'nai B'rith, en cabeza de la señora Lía de Ganitsky, hoy conocida como Fundación Menorah. De ahí proviene el nombre del colegio, "MENORAH" que significa "Candelabro", siendo el emblema sagrado de los judíos y actual símbolo oficial de Israel.

El CTM es una institución oficial de carácter femenino, con una historia y vivencia única que muestra que es posible crear alianzas para trabajar por una educación que propenda por mejorar la calidad de

vida de la mujer bogotana. Su finalidad es contribuir a la educación de la mujer de escasos recursos a partir de una educación que posibilite generar un proyecto de vida, en un ambiente que reconoce el desarrollo de sus potencialidades, capacidades, habilidades y la proyección de éstas para la construcción de una sociedad más humana, solidaria y justa. Estas ideas se visualizan en el proyecto educativo institucional —PEI— del CTM: *"Humanismo y tecnología un proyecto de vida, un mañana mejor"*.

El CTM se encuentra ubicado en el barrio Eduardo Santos, en la denominada "manzana educativa", conformada por tres colegios oficiales contiguos y uno de carácter privado. El sector que rodea la institución es una zona de talleres de mecánica automotriz y almacenes de autopartes que se caracteriza por la presencia de habitantes de calle y el expendio y consumo de alucinógenos, lo que genera problemas de salubridad, convivencia, seguridad y movilidad. En consecuencia, el cuidado del entorno resulta ser una prioridad en el desarrollo de proyectos ambientales, lo que ha llevado a establecer una importante articulación con el programa Bogotá Basura Cero, como uno de los proyectos transversales de mayor

relevancia en el cuidado del medio ambiente a nivel local, nacional y mundial.

Con este contexto y en concordancia con la filosofía institucional se planteó, generar espacios donde fuera posible aportar al empoderamiento de la estudiante "menoreña" como una mujer líder y crítica, que se visibiliza como agente de cambio, reconociendo desde su formación integral procesos de análisis y posibilidades de transformación de situaciones problemáticas de su contexto social. Justo aquí tiene sus raíces la idea de propiciar una experiencia de aula que permita generar cambios en la cultura habitual de la clase de matemáticas, tomando como excusa el estudio de un proyecto que despertara el interés de las estudiantes y, a su vez, las invitara a participar como investigadoras, generando un papel más activo y colectivo en sus quehaceres escolares.

El grupo de estudiantes protagonistas pertenece al grado quinto de la jornada de la tarde, con quienes la profesora Paola venía trabajando desde el año anterior, no sólo en la clase de matemáticas, sino además, en el desarrollo de un proyecto de investigación titulado: "Nuestro colegio nos está quedando pequeño: estrategias para

buscar el bienestar recreativo de las estudiantes", que se desarrolló en el marco del proyecto Ondas Bogotá 2017, coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Secretaría de Educación Distrital. Allí las estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar su rol de investigadoras al estudiar el hacinamiento en la hora del descanso de la sección primaria, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que oscila entre 450 y 500 y los espacios físicos de que se dispone para la recreación y el esparcimiento. Orientadas por la profesora Paola usaron herramientas desde las matemáticas para investigar, buscando generar alternativas de solución a esta problemática.

Estableciendo resonancia con el enfoque teórico de la EMC, el abordaje de esta práctica se realizó bajo los planteamientos de la *investigación crítica* (Skovsmose y Borba, 2004, Skovsmose, 2015) en donde se plantea investigar "lo que no es, pero podría ser". Es decir, la investigación de las posibilidades, buscando cambios tanto en la realidad observada como en la metodología usada. Aquí se propone llevar a la práctica rasgos de la teoría, bajo la idea de que el conocimiento se caracteriza a partir de evidencias empíricas no generalizables

de acuerdo a las particularidades del contexto y a las subjetividades de los participantes en la investigación.

Aunque se considera la investigación desde un paradigma crítico, con un espíritu de transformación, no se acepta la idea de que se reconozcan previamente los cambios que puedan generarse, ya que implican un alto grado de duda e incertidumbre; por lo tanto, se requiere negociación, cooperación, colaboración y trabajo en equipo de los participantes (Skovsmose y Borba, 2004). Desde este enfoque metodológico se reconocen tres tipos de situaciones: actual, imaginada y dispuesta, que se relacionan a través de tres procesos; imaginación pedagógica, organización práctica y razonamiento crítico. Para nosotros es pertinente considerar una metodología que genere elementos de análisis frente a lo que pensamos y nos gustaría realizar, lo que sucede en la práctica cotidiana y, finalmente, lo que sucede entre estas dos situaciones.

### Resultados y discusión

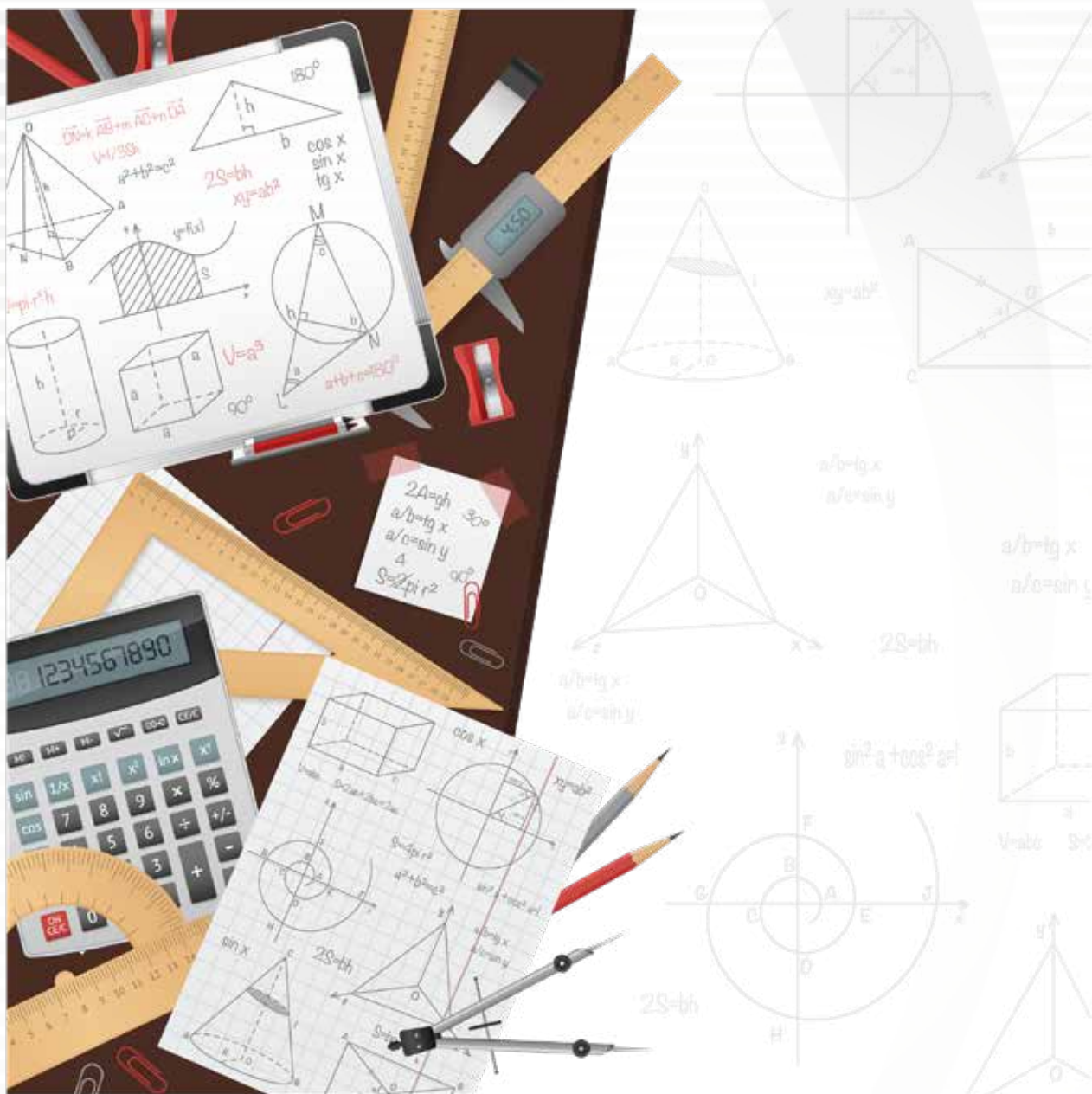
La práctica pedagógica se desarrolló a través de un ambiente de MM que se conceptualiza de acuerdo a los planteamientos de Barbosa (2003), Araújo (2009),

Ceolim y Caldeira (2015) y Camelo (2017). Para estos investigadores, un ambiente de MM nace una vez que los estudiantes aceptan la invitación de estudiar un fenómeno socialmente relevante propio de su contexto, generando discusiones que involucran problemas de la cotidianidad con origen en tal realidad (Araújo, 2012), de manera que su abordaje posibilita cuestionar, dialogar, reflexionar, discernir y criticar colectivamente. Por lo anterior, un asunto esencial es desarrollar en los estudiantes tanto actitudes críticas como capacidades de trabajo colectivo. Bajo estos planteamientos las situaciones estudiadas se reinterpretan gracias al análisis que se soporta en las matemáticas para posibilitar comprensiones cada vez más críticas del mundo circundante.

Al considerar desde el enfoque metodológico, la investigación de las posibilidades en búsqueda de la transformación (Skovsmose, 2015), encontramos en la MM un espacio propicio para desencadenar la discusión desde una situación relevante para las estudiantes. Desde la propuesta de Barbosa (2004) tales discusiones se pueden gestionar de acuerdo a tres casos. En el primero, caso 1, la temática e información para su abordaje es provista por el profesor y el estudiante

es responsable de encontrar la solución. En el Caso 2, de acuerdo a un exhaustivo análisis del contexto, el profesor propone un marco de referencia para que los estudiantes delimiten un problema que ellos estudiarán (ver por ejemplo Camelo, Perilla & Mancera, 2016; Vanegas & Camelo, 2018). Y en el caso 3, son los estudiantes quienes eligen el marco de referencia, delimitan el problema y lo abordan (ver por ejemplo Camelo, 2017).

Para el ambiente de MM que se propuso desarrollar en esta práctica pedagógica tomamos el caso 2, proponiendo la temática de la contaminación y el cuidado del medio ambiente. Este abordaje, se encuentra mediado por las cinco etapas propuestas por Salazar et al. (2017) y Camelo (2017) para el desarrollo de ambientes de MM desde la perspectiva sociocrítica, en las cuales se considera: *i)* selección colectiva de un problema o tema a trabajar, otorgando gran importancia al macro y micro contexto, *ii)* desarrollo de una investigación exploratoria en torno de la temática o problema seleccionado, *iii)* selección de datos y delineamiento de trayectorias de acción, *iv)* reinterpretación de las situaciones soportadas en consideraciones matemáticas y, *v)* análisis crítico de los desarrollos planteados.



Ahora bien, se buscó visibilizar el desarrollo de la competencia democrática (Skovsmose, 1999, 1997) caracterizada por la alfabetización crítica (Gutstein, 2006) y el conocer reflexivo (Skovsmose, 1999). Se reconoce que el desarrollo de tal competencia es un proceso evolutivo que toma lugar en el estudio de una situación de la realidad de estudiantes (Fresneda y Sarmiento, 2018) dando espacio al debate, la discusión, la recolección y análisis de información para propiciar conclusiones y reflexiones desde la crítica y la emancipación. Discutiremos el desarrollo de la práctica pedagógica de acuerdo a las cinco etapas de la MM y las categorías teóricas ya señaladas, en relación a la competencia democrática; a la vez que retomaremos elementos característicos de la investigación crítica (Skovsmose, 2004; Skovsmose, 2015).

Como ya se ha mencionado, la investigación crítica busca explorar nuevas posibilidades educativas a partir del reconocimiento de situaciones que se abordan con la investigación, posibilitando la transformación en los procesos escolares. Esto genera un alto grado de incertidumbre no sólo en los investigadores, sino en el docente que orienta la clase de matemáticas puesto que implica salir

de la zona de confort, pues no se tiene certeza de aquello que surgirá en la indagación y exploración que hacen los estudiantes de la situación propuesta. Este es el panorama que enfrenta Paola. Sin embargo, pese a la duda y lo incierto que esto pueda parecer, hay un gran interés por reflexionar la rutina de su clase de matemáticas y a la vez brindar espacios a los estudiantes que les permita notar las bondades de las matemáticas en el estudio de las problemáticas de su entorno.

Se intenta poner en discusión desde la investigación crítica el rol y la subjetividad propia de las estudiantes y la docente desde las tres situaciones: actual, imaginada y dispuesta y los tres procesos que las vinculan: imaginación pedagógica, organización práctica y razonamiento crítico (Skovsmose & Borba, 2004). Como base para la presentación de los resultados de esta práctica pedagógica, se usarán las etapas de desarrollo del ambiente de MM y en cada una de ellas se irá discutiendo en relación a la competencia democrática y la investigación crítica.

### **El problema en el micro y macro contexto**

Para propiciar el desarrollo del ambiente de MM, las estudiantes fuer on invitadas

a cambiar su espacio habitual de clase, trasladándose a la sala de sistemas —con la sorpresa de que se usaría en la clase de matemáticas. Con la intención de despertar interés en las estudiantes frente a la temática que se pretendía estudiar, se proyectaron dos videos: “¿El hombre jodió al planeta tierra? – Consumismo y narcisismo” (Cutts, 2013) y “No botar la basura al río” (Moreno, 2015). Además, se presentaron imágenes que por aquellos días circulaban en redes sociales en las que se indicaba el tiempo que tardan en biodegradarse los residuos que habitualmente desechamos, sin la conciencia de cómo esa acción afecta a nuestro planeta.

Estas estrategias posibilitaron la discusión alrededor de la problemática y fue muy interesante escuchar las reflexiones y comentarios de las estudiantes que, aunque provenían de su experiencia, dejaban ver que el estudio en relación al medio ambiente y la contaminación no era ajeno a sus vivencias. Este panorama permite situarnos frente a la situación actual, que hace referencia a los elementos puntuales que se encuentran en el aula y permite evidenciar rasgos problemáticos que posibilitan la construcción de preguntas de investigación que orientan el proceso de estudio (Skovsmose y Borba,

2004). En tal sentido, se les solicitó a las estudiantes proponer ideas que les gustaría estudiar, encontrando con agrado, diez posibilidades que fueron el resultado de los aportes de todas, entre las que se destacan: —¿cómo se produce el papel? ¿Por qué los productos desechables tardan tanto en descomponerse? ¿A dónde llevan la basura y qué hacen con ella? ¿Los muertos se descomponen-contaminan? ¿Por qué el plástico se explota cuando se entierra? ¿Cuál es el procedimiento para volver el agua potable?

Los primeros acercamientos que mostraban las estudiantes a la problemática, generaban a su vez una situación actual para Paola en su rol como docente, de un lado estaba la expectativa y la incertidumbre frente a las posibilidades de trabajo que proponían sus estudiantes y de otro lado estaba su interés por propiciar cambios con esta nueva dinámica de clase. Sin embargo, a la vez había cierta tensión, no sólo porque algunas de esas temáticas eran un tanto desconocidas para ella, sino además porque era la primera vez que asumía el desarrollo de un ambiente de MM y aunque estaba acompañada por Francisco, quién tenía mayor experticia en este asunto, eso generaba aún más tensión en ella.

Partiendo de ello, los investigadores empezaban a visibilizar la denominada *situación imaginada*, entendida como la posibilidad de pensar la situación actual de manera diferente, considerando las expectativas de los participantes en la investigación y reconociendo que en su desarrollo se presentan conflictos y contradicciones, lo que implica que no es estática y está en constante cambio tal y como lo señalaron Skovsmose y Borba (2004). Con ello se pensaba la posibilidad de que las estudiantes hicieran uso de las herramientas de la sala de informática y de otro tipo de recursos para indagar sobre la problemática planteada llegando a la construcción de sus propias conclusiones y reflexiones involucrando las matemáticas.

Para llegar a ello, de las preguntas planteadas, se debía elegir aquella sobre la cual deseaban investigar, para luego organizarse en pequeños grupos con afinidad de temáticas; dando así un primer paso en el proceso de *imaginación pedagógica*. Tal proceso, relaciona la situación actual e imaginada y emerge como un acto creativo que hace posible pensar alternativas pedagógicas y didácticas diferentes a partir del reconocimiento de las características de la situación y del



contexto de las estudiantes (Skovsmose y Borba, 2004; Skovsmose, 2015). Es importante resaltar que este hecho permite afirmar que se continúa con el cambio de la cultura habitual de la clase, no sólo por el hecho de estudiar una situación social del contexto, sino porque se posibilita un trabajo cooperativo en pequeños grupos, que ellas mismas organizan y que versa sobre una temática que también ha sido definida por ellas mediante procesos de negociación.

Por lo anterior, debe señalarse que, en esta primera etapa del ambiente de MM, las voces de todas las estudiantes fueron escuchadas, se respetó la palabra del otro, al reconocer que todos los aportes son valiosos, y lo más importante, se evidenció el interés de las estudiantes al participar de forma activa y comprometida en la discusión que se suscitó alrededor de los videos proyectados y de la importancia de estudiar y reflexionar sobre la contaminación del medio ambiente. Lo anterior se constituye en rasgos que dan cuenta del desarrollo de la competencia democrática, al reconocer el aula de clase como un espacio que posibilita la construcción de subjetividades, de ciudadanos con un hacer, sentir y actuar que trasciende de lo individual a lo social,

y que permite pensar en el bienestar del otro y con el otro (Skovsmose, 1999). Aquí el papel de la competencia democrática es ofrecer espacios para la construcción de herramientas y argumentos contundentes con los cuales los individuos y colectividades toman posturas críticas, frente a los problemas de su realidad.

## **II Desarrollo de una investigación exploratoria.**

Luego de contextualizar la problemática y elegir un asunto de investigación, las estudiantes trabajaron en su rol de investigadoras. Asignaron un nombre a su equipo de trabajo y plantearon una pregunta de investigación en relación con su tema de interés, que por supuesto no tenía una respuesta inmediata y que les permitiría guiar su proceso de investigación. Esta tarea no fue sencilla, pero con la orientación de Francisco y Paola, y el trabajo cooperativo, las estudiantes poco a poco fueron planteando el cuestionamiento que daría rumbo a su trabajo. En el desarrollo de esta investigación exploratoria, —como parte del proceso de imaginación pedagógica, se sugirieron las siguientes estrategias: *a)* consultar información en diferentes fuentes (internet, libros, periódicos, videos, imágenes, no-

ticias, entre otros), *b)* hacer entrevistas a docentes, familiares o amigos que aportaran información nueva frente al tema de investigación, *c)* poner en discusión con el grupo de trabajo la información consultada para establecer acuerdos, *d)* trabajar en el planteamiento de una posible solución a la problemática planteada y, *e)* socializar el trabajo consolidado, producto del quehacer de los diferentes equipos, para construir nuevos conocimientos.

Estas nuevas posibilidades de acción en la clase de matemáticas generaban, por una parte, expectativas en las estudiantes porque visualizaban un trabajo distinto, y por otra, incertidumbre en Paola porque ya no tenía la certeza de lo que sucedería en clase. Este hecho implicaba salir de su zona de confort y enfrentarse a las múltiples posibilidades que sus estudiantes traerían a discusión. Es decir, ella también debía investigar porque era necesario saber de los distintos temas propuestos frente a la problemática de la contaminación para tener argumentos con que orientar a sus estudiantes. Así las cosas, estas pautas serían la guía tanto del trabajo de las estudiantes como de la docente quien intentaba ir un paso adelante, no con el ánimo de tener el control sobre la actividad sino con el propósito

de propiciar desde su rol diversas alternativas en el proceso de consulta que las estudiantes realizaban en relación a aquello que querían investigar.

Las estudiantes, en su grupo de trabajo, se distribuyeron tareas para que cada una trajera información nueva que pondrían en discusión para avanzar hacia el planteamiento o acercamiento de una posible solución. Esto implicaba un alto grado de compromiso, pues si todas llevaban información nueva, sería mucho más fácil consolidar su proceso de investigación. En este sentido, la negociación y cooperación, como elementos clave de la investigación crítica, tomaron su lugar en el desarrollo de esta práctica pedagógica. Además, se visualizó un empoderamiento desde el rol de investigadoras y un trabajo cooperativo que trascendió las paredes del aula para invitar a nuevos participantes —familiares, amigos, docentes de otras áreas— quienes con sus ideas alimentaban este proceso de investigación. Esa información fue puesta en discusión por cada grupo de trabajo haciendo uso de las herramientas de la sala de informática, lo que alejaba la típica escena en la que el docente explica usando el tablero y las estudiantes toman apuntes en sus cuadernos. Estos rasgos

del ambiente de MM, permitieron dar cuenta de esas alternativas que nos ofrece el proceso de imaginación pedagógica, no sólo en cuanto a las posibilidades de la investigación sino al cambio en la cultura de la clase.

En este espacio para discutir los aportes que cada una llevaba, se visibilizó tanto el trabajo en equipo como el respeto a las ideas de las otras personas, que se alimentaban desde el trabajo individual y se consolidaban en el quehacer colectivo, participativo, responsable y constructivo en relación a los intereses comunes. Se manifestaba un intento por romper las barreras del aula de clase habitual, para abrirse a experimentar el mundo y las actividades humanas a través de prácticas que pueden describirse como “matemáticas”, que se alejan de la “trasmisión de conocimientos”. En este sentido, el espacio de clase debe encarnar aspectos democráticos que permitan el desarrollo de competencias para interpretar y actuar en una situación social y política determinada. Con el ambiente de MM buscamos que la clase se visibilice como un espacio de debate en el que se anima a las estudiantes a mostrar apertura hacia las ideas de las demás, con responsabilidad, solidaridad, cuidado y conciencia crítica

frente a la problemática de la contaminación y el cuidado del medio ambiente.

### **III Levantamiento de los datos y delineamiento de trayectorias de acción**

Esta etapa del ambiente de MM, permitió observar posibilidades en cuanto a la *situación dispuesta*, entendida como una alternativa a la situación actual e imaginada, puesto que media entre ellas, ya que se encuentra reorganizada por los participantes de la investigación y limitadas por las condiciones propias de la situación actual y del contexto en el que se desarrolla la práctica (Skovsmose y Borba, 2004, Skovsmose, 2015). La situación dispuesta permite analizar lo que finalmente ocurre en la clase, reconociendo que algunos elementos de los propuestos en la situación imaginada pueden estar en constante cambio, a través del proceso de imaginación pedagógica. Por esta razón, la investigación crítica se conceptualiza como la investigación de las posibilidades e implica abrir nuestro pensamiento a la inestabilidad e incertidumbre, vistos como elementos positivos que configuran nuevos aprendizajes.

El vínculo entre la situación actual y la situación dispuesta se da por medio del proceso de *organización práctica*, a través de tareas de planificación de aquello que ocurre en el desarrollo del ambiente de MM. Esta organización muestra lo que en realidad ocurre en la práctica, a partir de la ejecución de acciones específicas que dependen de la cooperación y negociación de los profesores, investigadores, estudiantes y demás participantes de la investigación (Skovsmose y Borba, 2004). Este proceso permite reconocer y analizar con ojos críticos lo que ocurre en el desarrollo de la práctica. Para el caso específico, en esta etapa cada grupo de trabajo discutió la información consultada por sus integrantes y la organizaron con el propósito de consolidar una posible respuesta a la pregunta planteada.

En el desarrollo de esta tarea se hizo uso de computadores con conexión a internet, para poner en común la información consultada previamente y buscar información nueva, en el caso que fuera necesario. Sin duda, aquí se ponen en evidencia tanto la negociación como la cooperación entre los participantes de la investigación, especialmente entre las estudiantes que son las protagonistas de este proceso. Con la mediación

y orientación de Paola y Francisco, las estudiantes fueron delineando ese camino que las llevaría al planteamiento de algunos puntos clave que las aproximarían a dar una posible respuesta su pregunta de investigación.

En esta organización práctica del quehacer de las estudiantes en su rol como investigadoras, resultó interesante notar su curiosidad y motivación en el proceso de indagación, los cuestionamientos que se generaron y las reflexiones suscitadas frente a la problemática de la contaminación ambiental. Al encontrar información nueva, la cual estaba impregnada de elementos matemáticos — aunque ellas no fueran conscientes de ello — se empezaban a constituir argumentos mucho más sólidos que se alejaban de las creencias y opiniones. Aquí emergió la alfabetización matemática, la misma que se constituye como un elemento fundamental del desarrollo de la competencia democrática, porque le permite a las personas participar en la comprensión y transformación de la sociedad, de forma que se convierte en una condición para la emancipación social y cultural (Skovsmose, 1997).

Los elementos matemáticos que emergieron en cada uno de los procesos que buscaban dar respuesta a la pregunta de

investigación que se planteó cada equipo de trabajo, mediados por la alfabetización matemática contaron con la posibilidad de transformarse en argumentos y herramientas que empoderaron las decisiones, reflexiones y posturas de las estudiantes en relación con la situación de la contaminación y el cuidado del medio ambiente. En esta dirección, y al considerar los planteamientos de Gutstein (2006), estaríamos abogando por una alfabetización crítica en la clase de matemáticas, y esto hace parte del proceso de imaginación pedagógica que Paola anhelaba que tuviera lugar con el desarrollo de esta práctica pedagógica, pues ella está convencida que las matemáticas son una herramienta poderosa no sólo para empoderar a la mujer sino también para transformar las condiciones materiales de existencia.

#### **IV Reinterpretación de la situación desde consideraciones matemáticas**

Como docentes e investigadores en el marco de la educación matemática desde un enfoque sociopolítico, abogamos por el desarrollo de la alfabetización matemática con un carácter crítico, es decir, la alfabetización crítica. Tal alfabetización implica acercarse al conocimiento de

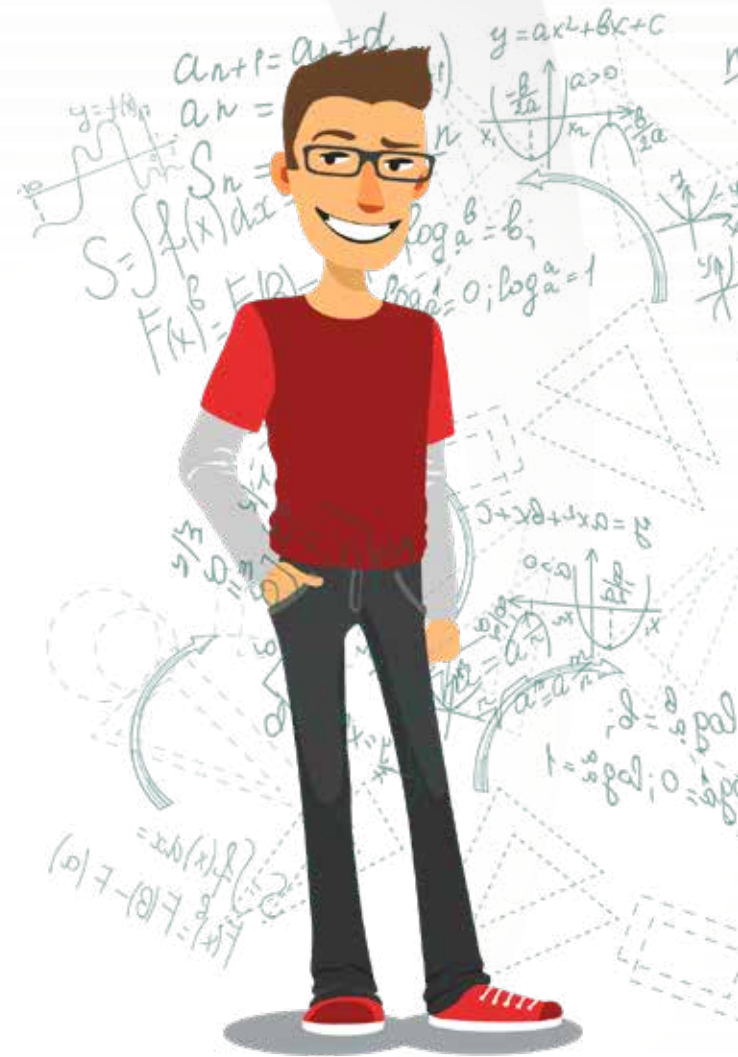


manera crítica y escéptica, cuestionando los intereses a los cuales responde, buscando explicaciones subyacentes de los fenómenos y examinando la propia vida y la de los demás en relación con los contextos sociopolíticos e histórico-culturales (Gutstein, 2006). Aunque se busca construir conocimiento, la alfabetización crítica es un acto político en tanto pretende ayudar a las personas a reconocer los aspectos opresores de la sociedad y así participar en la creación de un mundo más justo (Macedo, 1994, citado por Gutstein, 2006). Por esta razón, reconocemos que esta alfabetización es propia de movimientos sociales que buscan el cambio para que la cultura, la política y la economía sean más democráticas y justas.

Estos elementos, relacionados con el propósito de las matemáticas escolares, continúan siendo elementos clave del proceso de imaginación pedagógica y se espera alcanzar por medio de la organización práctica que se ha venido generando en el desarrollo del ambiente de MM. Ahora, parte del desarrollo de la competencia democrática implica generar cambios en las percepciones que los sujetos tenemos de las situaciones sociales que nos convocan y propiciar posturas frente a tales situaciones, allí la alfabetización

crítica toma un papel fundamental. El desarrollo de la práctica pedagógica desde el ambiente de MM ha permitido visibilizar algunos cambios, ya que al inicio del proceso las estudiantes exponían algunos argumentos en relación al cuidado del medio ambiente y la contaminación que provenía de su experiencia, de sus creencias y de las vivencias que tenían en su casa o en el colegio.

Sin embargo, al asumir su rol como investigadoras fueron constituyendo información nueva e ideas más ajustadas a la realidad, soportada en las consultas realizadas y en los elementos matemáticos que surgieron en su trabajo grupal. Con sorpresa vieron como las matemáticas, —que dejaron de ser sólo números y operaciones— se transformaron en herramientas poderosas que permitían analizar y estudiar la problemática ambiental. Las matemáticas se hicieron visibles, entre otros, en las respuestas a cuestionamientos como: *¿cuántos árboles se necesitan para hacer el papel que una persona utiliza en una semana?*, *¿cuánta basura produce una persona en un tiempo determinado?*, *¿cuánta contaminación produce una persona que ha fallecido?*, *¿qué diferencias existe entre un relleno sanitario y un botadero de basura?*, *¿cuánto tiempo tarda en*



*descomponerse el plástico y por qué este residuo resulta ser tan contaminante?*

La alfabetización crítica tomó lugar en el proceso de aproximación a las respuestas de estos cuestionamientos, donde elementos de carácter matemático escolar como proporciones, regla de tres, estimaciones de unidades de tiempo y masa, operaciones básicas y datos estadísticos emergieron en el proceso de interpretación de la problemática estudiada, permitiendo un acercamiento al conocimiento de manera crítica, buscando explicaciones a fenómenos y cuestionando tanto intereses como beneficios. Así, las reflexiones sobre la problemática estudiada estuvieron acompañadas de nuevos argumentos que no solamente provenían de la experiencia o las vivencias, sino que se sustentaban en las matemáticas, haciendo de ésta, una herramienta que permitió tomar una postura crítica. Estos indicios que se hicieron visibles en la situación dispuesta, nos dejan ver que algunos planteamientos de la situación imaginada se hicieron posibles a través del desarrollo del ambiente de MM.

## **V Análisis crítico de los desarrollos encontrados**

Para dar cierre al ambiente de MM, se

propuso un espacio de socialización para que las estudiantes expusieran sus avances de manera que toda la clase tuviera la oportunidad de conocer el proceso desarrollado por sus compañeras, teniendo en cuenta que cada grupo exploró una temática distinta en relación con la contaminación. En esta dinámica que permitía aprender desde las construcciones grupales, se hizo un relato del proceso de investigación de cada equipo usando algunos recursos de apoyo —carteles, folletos, videos y presentaciones en Power Point—, para mostrar la pregunta de investigación planteada, la información consultada al respecto, los elementos matemáticos que allí emergían y las reflexiones nuevas.

Con esta actividad fue posible evidenciar que las estudiantes-investigadoras se apropiaron de su rol frente a una situación que no es ajena a sus vivencias y que les genera preocupación por el impacto que tiene en su vida diaria. Esto las llevó a reflexionar frente a los cambios que debemos propiciar en nuestro entorno, extendiendo la invitación a otros para que se unan y se concienticen de la dimensión que tiene esta problemática y los efectos negativos que causa a nuestro propio hogar. Esta propuesta pedagógica, hecha

desde la clase de matemáticas, generó un gran aporte al desarrollo del PEI de la institución al empoderar a la mujer frente a la transformación de su contexto inmediato, especialmente, en el cuidado del medio ambiente, tomando como herramientas las matemáticas mismas.

Al evidenciar rasgos de la alfabetización crítica en los relatos de las estudiantes fue posible reconocer indicios del desarrollo de la competencia democrática, donde las matemáticas toman su lugar para convertirse en argumentos que fundamentan las reflexiones y comentarios de las estudiantes en relación a situaciones sociales que deben ser estudiadas y repensadas en espacios abiertos al debate donde se privilegie el aprendizaje que aporte a la formación integral. Justo esto es lo que se persigue con el desarrollo de la competencia democrática, donde la alfabetización crítica y el conocer reflexivo, entendido como la competencia necesaria para estar en capacidad de tomar una posición justificada en una discusión sobre asuntos sociales y políticos (Skovsmose, 1999), se conjugan para que los sujetos estudien una situación social de su entorno que mueva sus intereses e intenciones.

Desde el proceso de *razonamiento crítico* se reflexiona y considera la viabilidad de la imaginación pedagógica y los elementos innovadores de la organización práctica y a través de la situación dispuesta busca una mejor interpretación de la situación imaginada, permitiendo el análisis de las posibilidades que no han sido tenidas en cuenta y considerando lo que habría podido suceder (Skovsmose y Borba, 2004, Skovsmose, 2015). En este sentido, al evidenciar la manera en que el ambiente de MM les permitió a las estudiantes estudiar y tomar una postura consciente en relación a una situación social desde la clase de matemáticas, no sólo se generó una dinámica diferente a la clase habitual, sino que se posibilitó un acercamiento a la competencia democrática.

Así, elementos de la situación imaginada tomaron su lugar en el desarrollo de la práctica pedagógica pues se generaron algunos cambios que los docentes investigadores anhelamos al conjugar el estudio de una situación social, con las matemáticas desde una perspectiva sociopolítica. Con esta práctica pedagógica, se posibilitó el desarrollo de nuevos conocimientos y reflexiones que, al estar acompañados por las matemáticas, les brindaron a las estudiantes la posibilidad

de tomar una postura crítica y propia en relación con el cuidado del medio ambiente, contribuyendo a que puedan leer y escribir el mundo con las matemáticas, efectuando un cambio sobre él en aspectos sociales y culturales.

### Conclusiones

Se empezó este relato evidenciando la necesidad de mostrar los avances y reflexiones que, posterior a los estudios de maestría, han desarrollado los integrantes del seminario de egresados de maestría de los grupos *Didáctica de la Matemática y EdUtopía*. A partir de ello, uno de los aspectos que se enfatizó fue la posibilidad de reflexionar sobre los aportes que podrían acontecer a la competencia democrática desde la creación de ambientes de MM en contextos escolares. Con este fin, se produjeron datos desde el desarrollo de una práctica de MM con estudiantes de un colegio público femenino de Bogotá, en la que bajo la preocupación del cuidado del medio ambiente trabajaron estudiantes de grado quinto.

Así, fue posible reconocer que ser educadores matemáticos e investigadores comprometidos con el cambio, ha significado estar abiertos a una serie de expe-

riencias que posibilitan la vivencia y generación de prácticas alternativas para la clase de matemáticas. Lo anterior, sumado al desarrollo de procesos educativos e investigativos que se distancian de las certezas y consideran procesos de negociación y cooperación entre todos los participantes de la investigación.

El proceso investigativo, desarrollado sobre la práctica pedagógica narrada en este documento, permite observar que es posible ampliar la consideración teórica de la situación actual a los acercamientos de las estudiantes a la problemática social que se pretende estudiar. Así, la expectativa y la incertidumbre frente a las posibilidades de trabajo que puedan desarrollarse empiezan a delimitar la situación imaginada. Esta última, aunándose con la posibilidad del cambio en el ambiente de clase a través de la vinculación de diversas herramientas, para el caso, el acceso a la sala de sistemas y el uso de computadores con conexión a internet.

De esta forma, surgen elementos que posibilitan procesos de indagación y ampliación de conocimiento, los cuales van dando forma a la situación dispuesta a través de la reorganización de la investigación por parte de sus participantes

y de las limitaciones propias de la situación actual. Esta interacción desencadena procesos dialógicos y de participación en los que la crítica, el cambio de posturas y la consolidación de argumentos se constituyen en indicios del desarrollo de la competencia democrática por parte de las estudiantes, la cual permite dar lugar a un proceso de imaginación pedagógica.

A su vez, la interrelación entre la situación actual e imaginada, como parte constitutiva de dicha imaginación pedagógica puede traducirse, al interior del aula de clase, en acciones propias de búsqueda y ampliación de información por medio de diversas fuentes. De manera que se promueve la generación de un cambio en la cultura habitual de la clase que vincula como elemento fundamental el estudio de fenómenos sociales propios del contexto de las estudiantes. Se posibilita entonces, definir las temáticas de su interés y desarrollar procesos investigativos por medio de un constante trabajo cooperativo.

Ahora bien, el vínculo entre la situación actual y la situación dispuesta dado por medio del proceso de organización práctica, toma forma a través de tareas de planificación de aquello que ocurre en el desarrollo del ambiente de MM. Así,

acciones tendientes a encontrar una posible respuesta a la pregunta de investigación planteada por las estudiantes, generan espacios de discusión, organización y consolidación de la información previamente encontrada. De esta forma, la negociación entre estudiantes toma nuevamente forma como un elemento primordial no sólo frente al desarrollo de la investigación y del ambiente de MM, sino también frente al desarrollo de la competencia democrática. Allí las matemáticas toman forma como una herramienta para comprender el mundo, dando cuenta de un proceso de alfabetización matemática. Se posibilita así mismo, tomar posturas críticas frente a las situaciones estudiadas en tanto se contribuye a la comprensión de la mismas mientras se propende por su transformación.

De esta forma, es posible notar que si bien estamos frente a un proceso investigativo que implica dejar de lado las seguridades que traen las certezas, se abre la posibilidad de pensar aquello que puede transformarse en la práctica pedagógica que se desarrolla y en la forma misma en la que se da lugar a las matemáticas y a la MM tanto en la sociedad como dentro del aula de clase. Así, aunque se está ante un entramado complejo, es necesaria-

rio considerar que esta es la naturaleza de la humanidad misma, y que aún bajo la incertidumbre que pueda despertar, los procesos de negociación y de cooperación en la consolidación de lo que se hace, puede abrir espacio a la consideración tanto de lo que podría ser, como de la contribución al desarrollo de competencias democráticas en los participantes de la investigación.

### **Agradecimientos**

Agradecemos muy especialmente a las estudiantes de grado quinto —año 2018— del Colegio Técnico Menorah, jornada de la tarde, por su disposición en las sesiones que compartimos y por permitirnos reflexionar con y para ellas estas ideas. Igualmente, a las Vdirectivas y profesores de la institución, por posibilitar que la escuela sea un espacio de discusión, comprensión y debate del mundo que nos rodea. Y mejor, si es soportado en unas matemáticas con visión crítica.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, J. (2009). Uma Abordagem Sócio-Crítica da Modelagem Matemática: a perspectiva da educação matemática crítica. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 2(2), 55-68.
- Araújo, J. (2012). Ser crítico em projetos de modelagem em uma perspectiva crítica de educação matemática. *Boletim de educação matemática*, 26(43).
- Barbosa, J. (2003). Modelagem matemática e a perspectiva sócio-crítica. En *II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática* (Vol. 2, pp. 1-13). Santos.
- Barbosa, J. (2004). Modelagem matemática: o que é? por qué? cómo? *Veritati*, 4, 73-80.
- Camelo, F. (2017). Contribuciones de ambientes de modelación matemática a la constitución de la subjetividad política (Doctorado). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Camelo, F., Perilla, W. y Mancera, G. (2016). Prácticas de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica con estudiantes de grado undécimo. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(2), 67-84.
- Camelo, F. y Vanegas, D (en prensa) ¿Qué ha sido de nuestra formación sociopolítica en educación matemática? Reflexiones, preguntas y proyecciones de egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.
- Ceolim, A. y Caldeira, A. (2015). Dificuldades em relação ao uso da modelagem na sala de aula da educação básica. Presentado en 9 Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática Modelagem Matemática na Educação Matemática: pluralidades e debates, São Carlos.
- Cutts, S. (7 de Enero de 2013). Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=dFc-Etxo6jY>
- Fresneda, E. y Camelo, F. (en prensa). La competencia democrática desde ambientes de modelación matemática: reflexiones con estudiantes de grado quinto. *Memorias de la XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Medellín, Colombia.
- Fresneda, E., Camelo, F. y Gutiérrez, F. (en prensa). El medio ambiente desde la perspectiva de niñas de grado quinto: desarrollando la competencia democrática. En F. Camelo y D. Vanegas (Eds.). ¿Qué ha sido de nuestra formación sociopolítica en educación matemática? Reflexiones, preguntas y proyecciones de egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.
- Fresneda, E. y Sarmiento, S. (2018). El desarrollo de la competencia democrática en la clase de matemáticas. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and Writing the World with Mathematics*. Towards a Peda-

gogy for Social Justice. New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

- Moreno, F. (26 de Mayo de 2015). Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=2F2g1fGeqFs>
- Salazar, C., Mancera, G., Camelo, F. y Perilla, W. (2017). Una propuesta para el desarrollo de prácticas pedagógicas de modelación matemática en la perspectiva socio crítica. En Encuentro Distrital de Educación Matemática EDEM-4 "Cultura, sociedad y escuela en la educación matemática del Distrito capital". Bogotá: Gaia.
- Skovsmose, O. (1997). Competencia demo-
- crática y conocimiento reflexivo en matemáticas. *Revista EMA*, 2(3), 191-216.
- Skovsmose, O. (1999). Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. Bogotá: Uniandes.
- Skovsmose, O. (2015). Pesquisando o que não é, mas poderia ser. En C. Lopes y U. D'Ambrosio. (Eds.). *Vertentes da Suversão na Produção Científica em Educação Matemática*. (pp. 63-90). Campinas SP: Mercado das Letras.
- Skovsmose, O., & Borba, M. (2004). Research methodology and critical mathematics education Issues of Power in Theory and Methodology. En P. Valero & R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education* (Springer US, Vol. 35, pp. 207-226). New York: Springer.
- Vanegas, D. y Camelo, F. (2018). Contribuciones al desarrollo del pensamiento crítico en prácticas de modelación matemática: alzas en el SITP. *Revista Latinoamericana de Etno-matemática*, 11(1), 211-233.



# LEER Y ESCRIBIR DEPENDE DEL CONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE TU CUERPO

*John Jamer Velásquez Garzón<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Correo electrónico: [jjvelasquez@unimonserate.edu.co](mailto:jjvelasquez@unimonserate.edu.co), [jjamer1991@hotmail.com](mailto:jjamer1991@hotmail.com)

**RESUMEN:**

El presente texto muestra cómo el conocimiento y la expresión del cuerpo de los estudiantes mejora sustancialmente sus habilidades de escritura y lectura para formar una competencia comunicativa desde el género dramático; abordando la temática de la realidad de los tipos de familia y su comprensión en las diferentes culturas. Para explicar el proceso y los resultados, es necesario delimitar, en un primer momento, el método de investigación utilizado (investigación-acción); en un segundo lapso, me permito explicar mi ser como docente mediador, el cual representa la puerta de entrada a nuestro tema central de la sensibilización corporal como estrategia pedagógica para la mejora de las habilidades de lectura y escritura. Posteriormente, a partir de una descripción y análisis del proceso, se darán las claves hermenéuticas entre el reconocimiento corporal y el desarrollo de la competencia comunicativa apropiada desde la lectura y la escritura. Finalmente, se expondrán los resultados obtenidos, los cuales espero sean un apoyo para innovar en el aula y replantear los modos en que la experiencia docente debe apuntar en una sociedad tecnocrática, estandarizada y secularizada.

**PALABRAS CLAVE:**

Aprendizaje significativo; lectura; escritura; conocimiento corporal; expresión; teatro.

**ABSTRACT:**

In this article I demonstrate how the knowledge and the expression of the body of the students, improve substantially their writing and reading skills to form a communicative competence from the dramatic genre, addressing the theme of the reality of family types and their understanding in different cultures. To explain the process and the results is necessary to delimit, at first, the research method used (investigation-action); in a second period, I would like to explain my being as a mediator teacher, which will be exposed the gateway to our central theme of body awareness as a pedagogical strategy for the improvement of reading and writing skills. Later, from a description and analysis of the process, the hermeneutical keys will be given between the corporal recognition and the development of the communicative competence, appropriate from the reading, the writing and the orality. Finally, the results obtained will be collected, which I hope will be a support to innovate in the class-

room and to rethink the ways in which the teaching experience should aim at a technocratic, standardized and secularized society.

**KEYWORDS:**

Significant learning; reading; writing; body knowledge; expression; theater.

---

El cuerpo, ámbito sagrado de la existencia humana, reclama en la actualidad ser visibilizado, reconocido y apropiado en los procesos de desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura. Es una urgencia que los estudiantes anhelan, los docentes necesitan y las familias requieren cultivar, dado que la persona no se reduce a una nota, a un boletín ni a un examen, es un ser con capacidades y limitaciones que merece acceder a la información, ser reconocido en su voz, su palabra, su texto, su expresión artística y su presencia viva. Desde esta perspectiva, quise investigar la manera más adecuada y pertinente para poder desarrollar procesos de lectura y escritura, teniendo en cuenta la capitalidad corporal en el escenario educativo, y confirmar mi hipótesis inicial, en la que considero la lectura



y la escritura como procesos que se pueden corregir en la medida en que el estudiante conoce, expresa y usa su cuerpo en la competencia comunicativa.

Como antecedentes, quisiera comenzar teniendo en cuenta la investigación "¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de educación básica a través de la tipología textual?" (Naranjo, Portilla y Mesa, 2010) desarrollada en la I.E.D Juan Luis Londoño de La Salle, usando el modelo constructivista y estrategias didácticas para la mejora de la comprensión lectora. Este esquema se produjo desde la identificación y reconocimiento de superestructuras textuales, el uso de esquemas cognitivos relacionado con mapas conceptuales y arquetipos temáticos, culminando con tres fases: pre lectura (esquemas cognitivos), lectura (confrontación con el texto) y post lectura (integración coherente de la información). En este antecedente, es llamativo observar la lectura como un proceso donde se extrae el significado del texto. Este dinamismo fue ideal para la investigación, dada la comprensión de la lectura a través de la interacción entre pensamiento y lenguaje, pasando por el conocimiento, la realidad, los intereses y necesidades de los estudiantes. Su me-

todología parte de estructuras de textos expositivos, facilitando el proceso de saber previo-lectura-nuevo aprendizaje. La estructura textual utilizada es la narrativa, ya que se cuentan historias, tramas y dramas por episodios y sucesos que llevan al lector a una resolución del problema narrado. Bajo esta consideración, la argumentación se basa en la correcta concatenación de episodios para legitimar y reforzar los hechos narrados, cuyo vínculo e hilo conector es el suceso real. En este orden de ideas, los estudiantes integraron el conocimiento, la memoria, los deseos, los sentimientos y la conducta, haciendo de la lectura un ejercicio integral. La pregunta que surge de esta investigación es ¿Qué papel e importancia se la da al cuerpo del estudiante en este proceso de lectura? Esta propuesta brinda elementos pedagógicos, pero limitados para unir la habilidad lectora con la presencia y expresión corporal.

Al buscar respuesta a esta pregunta, se encuentra la investigación de Díaz Camacho (2011), en la cual explica cómo los procesos de desarrollo del cuerpo están presentes en la metacognición del estudiante, respondiendo a la pregunta ¿Cuál es el papel de la metacognición en el proceso de lectura? En esta investiga-

ción, se enuncian tres variables fundamentales para la metacognición: el sujeto (a quien corresponde el saber previo, las habilidades, actitudes, y la motivación), la actividad (entendida como tareas, estrategias, junto a los refuerzos y la atención) y el contexto (que es material, situacional y el ámbito sociocultural). El docente, con estas tres categorías en su actividad pedagógica, debe realizar tres acciones concretas, operativas y continuas, que son: La planificación (identificación del problema creando estrategias para resolverlo), la supervisión (ejercicio para medir la efectividad, corregir errores y reorientar las actividades) y la evaluación (correspondencia entre objetivos y logros, tomar decisiones y apreciar la validez del acto pedagógico). Así pues, la lectura desde la metacognición es el resultado de la interacción entre texto-lector, de la cual surge un nuevo aprendizaje que reconfigura las estructuras dimensionales de la persona; con ello, el cuerpo es convertido en herramienta, medio y puente entre el acceso a la información, el reconocimiento personal y la participación en una sociedad, permitiendo que la persona comprenda los diferentes tipos de texto para analizarlos y valorarlos según sea su interés y necesidad, evidenciando profundidad para lograr que el estudian-

te comprenda lo que lea involucrando el papel de su cuerpo, su contexto y el texto, pero deja una gran inquietud: Si la metacognición solo se puede reconocer en los procesos de lectura, ¿dónde queda la importancia de los procesos de escritura en el desarrollo de la metacognición desde el cuerpo?

Aparece entonces, Ortiz Valbuena (2017) con "la autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa" quien desde el modelo de Elliot para la investigación-acción en la Red de talleres locales del Instituto Distrital de las Artes IDARTES en la localidad de Tunjuelito (Bogotá), buscó la estrategia didáctica pertinente para mejorar el presente escritural de los adolescentes asistentes a los talleres, partiendo de la enseñanza de textos modélicos y referentes desde la narrativa, como la poesía y el subgénero autobiografía; posteriormente, se hizo el ejercicio de escritura de la autobiografía para que en el último momento fueran leídas y socializadas. Las categorías para validar la efectividad de esta práctica fueron: la persona gramatical (primera o tercera persona), el nombre propio, la identidad y la percepción del lector. Se articulan perfectamente la vida, la identidad, la lectura y la escritura, primando

la voluntad del autor del texto autobiográfico para narrar lo que quisiese. Esta investigación, aporta al ejercicio de toma de distancia de un yo a un él/ella, cómo se ve la vida, qué se narra, cómo se expresa el sujeto, la relación autor-narrador-personaje, la verosimilitud en textos narrativos y la evidencia de la construcción simbólica que plasma quien narra su vida y desea una nueva sociedad. De este modo queda un gran interrogante, ¿el cuerpo puede leerse y escribirse?

Con estos antecedentes y el material bibliográfico abordado surge el proceso de investigación que fue desarrollado en el Colegio Madre Matilde, ubicado en la localidad de Fontibón, durante la práctica pedagógica como docente de Ética, Religión y Cátedra por la paz. La población escogida para este proceso investigativo fue los estudiantes de grado séptimo del año 2018. Adolescentes de ambos géneros, cuyas edades oscilan entre los doce (12) y catorce (14) años. Esta población, mediada entre estratos socioeconómicos dos (2) y seis (6), presenta ventajas en el aula, como la apertura a didácticas nuevas, un sentido crítico y reflexivo frente a temáticas que generan debate, creatividad y habilidades artísticas tanto individual como en trabajos grupales,

cercanía y buena comunicación con los docentes y se evidencia que en las consultas e indagaciones hay un deseo por conocer. Siendo objetivo, es necesario vislumbrar ciertas dificultades, propias de su etapa de desarrollo vital y su contexto, las cuales son evidentes en la mayoría de las instituciones ciudadanas, que se refieren a problemáticas familiares, crisis por los cambios corporales, psicológicos y sociales, conflictos por la inseguridad, inestabilidad e incertidumbre que se vive en las calles. Inquietudes por asumir una identidad sexual, política, religiosa y cultural y, el mal uso de las redes sociales virtuales. Cabe mencionar que el tiempo invertido en esta investigación fue el primer periodo lectivo, comprendido entre el cinco (05) de febrero y el veintidós (22) de marzo del 2018.

Ahora bien, este contexto permitió reconocer el rol como docente mediador, para usar desde la investigación, estrategias que superaran los objetivos académicos institucionales; volver a la integridad y multidimensionalidad del ser humano, y a partir del reconocimiento de la persona, cambiar el modo y el estilo de vida de mis estudiantes, a partir de la consigna "Quien no lee su ser, no puede escribir su destino". Es decir, no se puede

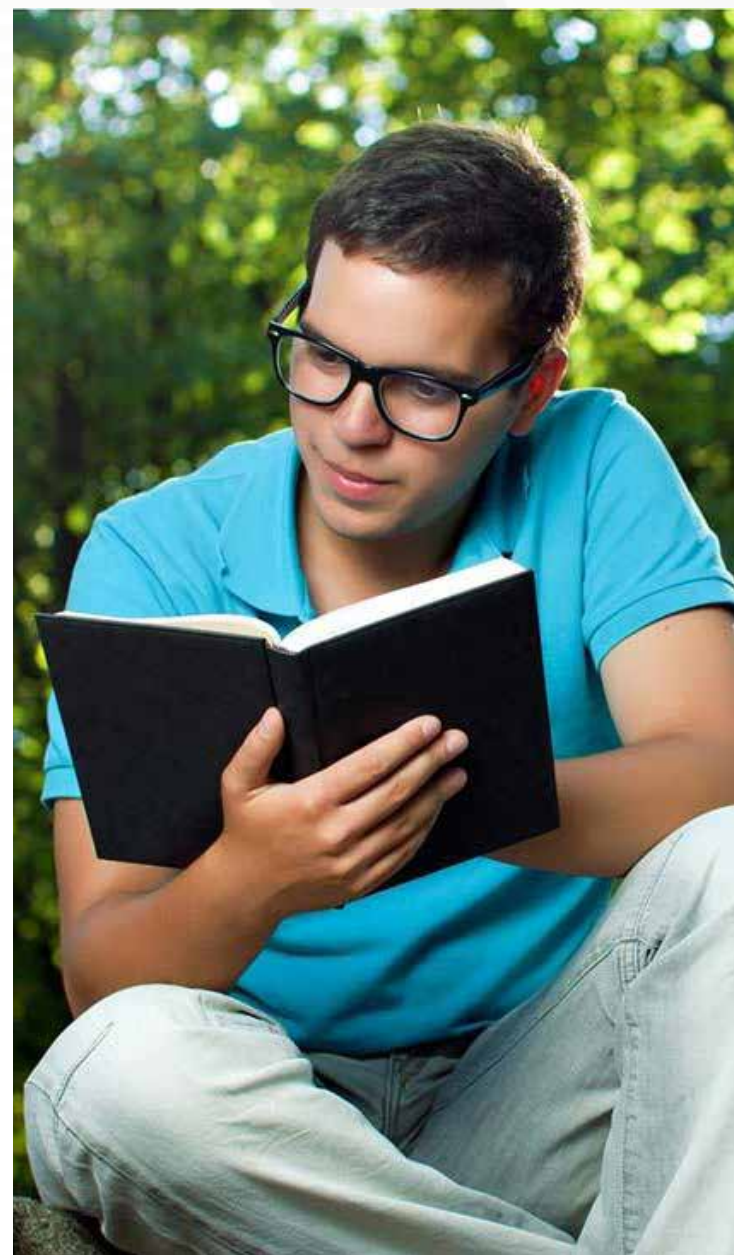
articular un contenido ni una teoría, si se descuida su corporalidad, puesto que el cuerpo es el puente perfecto, el medio necesario, entre el ser, el hacer y el conocer. Este cuerpo está impregnado del contexto que le rodea, es un organismo dinámico con fragilidades y habilidades, es un camaleón que busca diariamente adaptarse y adaptar su realidad, construyendo día a día su conciencia.

Por otra parte, respecto al método de investigación utilizado, se hace importante señalar a Antonio Latorre (2005), cuando afirma que:

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.

Atendiendo a lo anterior, se asumió el modelo de Kemmis, puesto que este autor permitió vincular e integrar la importancia del cuerpo en la tríada didáctica entre docente, estudiante y contenido disciplinar, dado que este método consiste en un ejercicio auto reflexivo dentro de un escenario social, en pro de la mejora de las prácticas educativas, su comprensión y la cualificación de la racionalidad y justicia de las situaciones donde se realizan estas prácticas (Latorre).

Con este referente, se pudo realizar un ejercicio pedagógico, investigativo y reflexivo, vinculando a la comunidad académica de primer nivel, compuesta por mi ser como docente, los estudiantes y el contenido disciplinar, que en este caso concreto se refiere a la aproximación conceptual y cultural sobre la familia en el marco de la Educación Religiosa Escolar dentro del componente antropológico. Esta tríada se desarrolló con el símil de la espiral, puesto que fueron ciclos diseñados y recreados en el espacio de la inmersión con la población, procurando así, un ámbito de comunicación simétrica y con igualdad en la relación entre docentes y estudiantes. Sin considerarse superior, sino más bien un ser humano igual que ellos, una persona con un cuerpo como



el de ellos, con sus mismas habilidades, fortalezas y características, acompañado de limitaciones, fragilidades y condiciones. Bajo esta premisa, la igualdad sumada a la participación, propiciaba un ambiente favorable donde la comunicación es efectiva, el trabajo se hace en equipo y las reglas de juego las establecemos en común y mutuo acuerdo. En este escenario, no se da cabida para una autoridad impuesta, sino en el ejercicio de la autonomía como clave de desarrollo y descubrimiento del cuerpo; es fundamental que, en este diálogo y trabajo cooperativo, los ejercicios de lectura y escritura no se consideren como tareas para cumplir, sino como condiciones apriorísticas para entablar una acertada práctica discursiva: hablamos lo que conocemos, leemos lo que necesitamos aprender, escribimos lo que tiene sentido.

Como se puede evidenciar, parece utópico o un ideal pedagógico entablar relaciones simétricas en un contexto donde la autoridad es cuestionada, la didáctica desactualizada y la academia reducida a lo cuantitativo. Sin embargo, el ejercicio que propone Kemmis de la investigación-acción entre la planificación, la acción, la observación y la reflexión, favoreció el hecho de salir al encuentro de

los estudiantes, dialogar con ellos, establecer vínculos empáticos, despertar la creatividad tanto en mí como en mis estudiantes, escuchar sus voces para saber qué rumbo tomar en las sesiones, repensar la transposición didáctica y por último, buscar soluciones a los conflictos que surgían por situaciones académicas o convivenciales.

Para explicar claramente este proceso, se hizo un ejercicio de planeación, con una gran dificultad y un problema pedagógico con el que las instituciones no cuentan en su mayoría, y es planear sin tener en cuenta un diagnóstico del nivel de los estudiantes. Es deber del docente planificar, diseñar proyectos pedagógicos que se articulen con el currículo, el PEI, los lineamientos y estándares, el método de enseñanza y la disciplina específica. Aun así, hace falta realizar un diagnóstico que permita mirar las competencias de los estudiantes, escuchar sus expectativas y detectar las necesidades que presentan. En este caso, se planificaron las sesiones de clase; pero no hay mejor lección que una equivocación, y una reflexión eficaz que resulta del choque que hay entre el docente, los estudiantes y los temas. Fue allí donde se reconoció la fuerza motivacional que trae el ejercicio fundamental

de elaborar un diagnóstico, puesto que el aula, más que ser el acopio del proceso de enseñanza y aprendizaje, es el espacio donde el cuerpo está presente casi siete horas, es el lugar donde interactúan varios cuerpos, y es la planta física donde los docentes ignoramos el valor y la presencia del cuerpo, tanto el propio como el de nuestros alumnos. El primer diagnóstico fundamental, es la medición del reconocimiento del cuerpo de los estudiantes hecho desde un DOFA de autoconocimiento realizado en el cuaderno; luego, medir su capacidad de expresión y movilidad desde algunas dinámicas de integración, estiramiento y trabajo grupal, para poder continuar con la evaluación de los saberes previos en breves cuestionarios. Si no reconocemos la base del proceso de aprendizaje, la enseñanza será vacía, descontextualizada y sin mayor impacto.

Este diagnóstico quedó establecido dentro de los siguientes parámetros:

1. ¿Cómo está mi relación con mi cuerpo? Conocimiento, destrezas y aceptación.
2. ¿Cómo están mis relaciones sociales y afectivas? Familia, compañeros, amigos, etc.

3. ¿Para mí qué significa la lectura?

4. ¿Para mí qué significa la escritura?

Es interesante detectar que son preguntas que salen de lo común y tradicional, y aunque no fueron sistematizadas en registros institucionales, sí fueron los derroteros para empezar un proceso formativo que fuera útil, llamativo y significativo. Frente a la primera pregunta, los estudiantes mencionaron con claridad lo que saben hacer, pero no fue suficiente el nivel de autoconocimiento y aceptación, porque es una población adolescente que está en la lucha por definir su identidad. La adolescencia hace parte de las etapas de vida expuestas por Erik Erikson, dónde constantemente "la búsqueda de la identidad está estrechamente vinculada con la capacidad de conceptualizar el tiempo" (Knobel, 1971), es decir, cada estudiante está afrontando una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales, que le llevan a cuestionarse con realismo quién soy y quién quiero ser.

Esta etapa hace que la persona pierda sus seguridades, confronte todas las tareas que ahora tendrá que asumir, y acepte plenamente que su cuerpo no será el mismo, será observado de otra



manera por los demás, la infancia finalizó, comienza la juventud (Erikson, 1993). En este momento, comienza a vivir la persona una crisis profunda de identidad, que puede o no ser bien acompañada, dado que se trata del pensamiento que asume e identifica muy bien su condición biológica, o trata de adaptarla para una nueva identidad sexual. Cabe agregar, que en la adolescencia se dilucidan conceptos como el amor, la justicia, el esfuerzo, el mérito, y lo más notable y cuestionable, qué es la autoridad, la cual relacionan con el concepto de fidelidad. Solo de este modo, se inicia un proceso de comprensión de la sociedad, de ideales y de proyección (Erikson). Por esta razón, es necesario la toma de conciencia frente al cuerpo como expresión.

En el ámbito de la sociabilidad, los estudiantes demostraron tener mayor vínculo con sus amigos que con su familia, dado que el tiempo invertido para los amigos es superior al contacto que se tiene en casa. Los padres son figuras asistenciales que asumen ciertas responsabilidades, pero son ausentes en la comunicación, expresiones de afecto y en el conocimiento mutuo; en cambio, sus amigos se han vuelto confidentes, apoyo, figuras de confrontación, seres con los

cuales se puede explotar la corporeidad y que brindan mayor seguridad.

En el caso de la lectura y la escritura, las ven como formas de comunicación necesarias, pero esquemáticas y funcionales, es decir, no se evidencia un goce o importancia de los procesos de desarrollo ni hábitos de lectura. Es una población más dada a expresiones orales o audiovisuales, como lo son los debates, las exposiciones, las lluvias de ideas, la música, los documentales, los youtubers y el uso de imágenes. Con esto, el reto se hacía mayor cuando se desea vincular el cuerpo del estudiante y, desde él, desarrollar procesos de lectura y escritura.

Posterior a este diagnóstico, se replantearon las planeaciones, atendiendo a resolver tres problemas fundamentales: a) ¿Cómo hacer un ejercicio de toma de conciencia y de valor sobre el sentido del cuerpo? b) ¿Cómo vincular procesos de lectura y escritura en la asignatura de Educación Religiosa Escolar (ERE), profundizando de modo significativo el concepto de familia? y c) ¿Cuáles son las estrategias eficaces para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en relación con el cuerpo? Estas tres incógnitas se sintetizaron en la pregunta de la

investigación: *¿De qué manera los procesos de lectura y escritura aplicados desde el Aprendizaje Significativo, permiten el reconocimiento y la expresión corporal de los estudiantes de grado séptimo del Colegio Madre Matilde?*

En este momento es donde comienza la verdadera planificación: pasar de definiciones conceptuales para volver al cuerpo de los estudiantes. El objetivo general se define como el desarrollo de los procesos de lectura y escritura por medio del aprendizaje significativo y el reconocimiento expresivo del cuerpo, para comprender la realidad de la familia. Esta dinámica se realizó con momentos de reflexión y lectura intrapersonal, escritura de las vivencias, para dar paso a las lecturas y consultas sobre la familia a nivel cultural, escritura del guión del video, y finalmente, la elaboración del video.

La acción, propiamente dicha en el marco de la investigación-acción, empezó cuando los estudiantes realizaban ejercicios de pausas activas y relajación, de modo que su cuerpo estuviese activo y dispuesto para cada sesión. Posteriormente, se decía a cada estudiante que se vendara sus ojos, se sentara de manera cómoda, y en el espacio y silencio del aula fue-

ra capaz de ver y sentir su cuerpo desde dentro, esto es: reconocer el ritmo de la respiración, ser consciente de los latidos del corazón, poder relajar sus músculos y darse cuenta que su presencia es viva y activa. Luego de esta introspección, los estudiantes debían pasar sus manos sobre sus rostros, su pecho, sus extremidades y darse un abrazo muy personal para redescubrir su ser como humanos. Estas actividades tuvieron impacto en la medida que permitían modular la voz, ser empático con las sensaciones de los estudiantes, y buscar medios para acompañar la introspección; tales como música instrumental, movilizarme de un lugar a otro del aula para no posicionarme en un solo sitio, y hacer ese mismo ejercicio como docente, ser consciente de mi ser, mi cuerpo, poder soltar cualquier tensión y disponer mi cuerpo de manera semejante a la de los estudiantes. A partir de esa lectura corporal, la cual llamo así porque supera la visión física para ver el cuerpo como un yo total, se propone un primer ejercicio de escritura sencilla pero significativa para responder la pregunta ¿Qué pienso sobre mi cuerpo y cómo me siento con éste? Los estudiantes pudieron desahogarse, escribían no para cumplir, sino para plasmar su experiencia de vida. La ortografía y la caligrafía pasaron a un

segundo plano, lo esencial es reconocer la escritura como el mecanismo y visibilización del yo que se comunica y desea ser valorado.

El siguiente ejercicio es similar: después de pausas activas, sentarse en silencio, cerrar los ojos, respirar lentamente y ser consciente de sí, se hace una lectura de la historia corporal, lo cual significa relacionar cada parte del cuerpo con momentos y vivencias propias históricas en cada persona: los pies se vinculan a los lugares donde he vivido y los que he frecuentado, las rodillas simbolizan mis caídas, mis genitales recuerdan mi origen biológico y mi capacidad de dar vida, mi abdomen y estómago me recuerdan mi capacidad para alimentarme, los pulmones resguardan mis motivaciones y el aire que me sostiene con vida, mi corazón es el templo sagrado e íntimo de mis sentimientos y emociones, mis brazos y mis manos recuerdan lo que he construido y destruido con mis habilidades, mi rostro demuestra la cultura a la que pertenezco, mi boca refleja el vocabulario que expreso cotidianamente, mis ojos manifiestan mi transparencia, mi cerebro el centro de mis recuerdos, conocimientos y pensamientos, y finalmente, todo mi cuerpo está presente y me exige la tarea de re-

conocerlo, valorarlo y descubrirlo. Igualmente se realizó el ejercicio de escritura, el cual fue más sorprendente, dado que los estudiantes usaron un léxico más amplio, se tomaron el tiempo para pensar y construir su escrito, y se llevaba un impulso: puedo expresarme tal como soy. La ortografía y caligrafía se corrigen a partir del producto escrito. Cabe agregar que, afectivamente, en este ejercicio los estudiantes lloraron, se abrazaron, se consolaron, se dijeron palabras de aliento o simplemente estaban reflexionando en silencio personal. Ello da una pauta más aguda, la cual es escribir y hablar según la experiencia sensible. No basta con solicitar grandes relatos, en muchos casos es necesario que los estudiantes se vean y descubran para poder suscitar el deseo de escribir sobre los aspectos que son inquietantes, valiosos o con sentido constructivo.

Finalmente, gracias al movimiento auténtico, se hizo la analogía del cuerpo con la familia: los estudiantes, libremente ubicados y posicionados, se expresaban corporalmente según lo que pensaron y sintieron en relación con su familia, donde pudieron reír y llorar, abrazarse mutuamente o quedarse a solas, cantar o hacer silencio. El cuerpo no era un objeto

biológico, es la expresión de una existencia marcada por las alegrías y los dramas de la vida cotidiana donde la familia se convierte en apoyo u obstáculo, en bálsamo o roca. El aula dejó de ser el salón de clases para convertirse en el espacio para la libre expresión, el contacto físico y el medio para liberar las cargas y descansar. El docente pasó de ser instructor o técnico práctico, para ser un canal de comunicación, mediación entre la vida, el concepto y el cuerpo.

Con este punto de partida, se desarrollaron tres ejes conceptuales:

**Saber conocer:** vinculado con el conocimiento y claridad frente a la definición de la familia, tipologías de familias y la definición de la familia en las grandes culturas. En este eje, se indagaron conceptos claves y la búsqueda de imágenes que permitan comprender la esencia de la familia y la distinción de los diversos tipos de familia, aproximándose a la realidad familiar como hecho antropológico desde la lectura literal de textos informativos y enciclopédicos.

**Saber hacer:** es el resultado de la consulta y lectura de la información, el diseño escrito de mapas y párrafos plasmando el conocimiento del tema, y ver en los datos

obtenidos una nueva forma para expresarse. Es de resaltar que en este espacio se avanzó en la lectura inferencial, porque se hicieron debates y charlas frente a casos y problemáticas familiares, potenciando la escritura desde las posibles soluciones y posiciones personales para cada ejemplo.

**Saber ser:** es la apropiación de los temas vistos y cómo se aplica en su ser como hijo (a), hermano (a), y en un futuro, su rol como pareja, soltero o madre (padre). Apunta a la dimensión holística del ser humano perteneciente a una familia, etnia, cultura y nación. La lectura crítica permite en este nivel forjar una conciencia racional, objetiva y dialogante para entender la familia, y ver cómo se configura el yo del estudiante como miembro familiar. Este momento es el que da origen a los datos y estrategias para elaborar y presentar el video.

Con estos elementos, los estudiantes usaron sus equipos móviles, celulares con cámara de video incorporadas para grabar en el salón, buscando la forma de dar respuesta al interrogante ¿Cómo es la familia en la cultura? No contentos con usar sus teléfonos móviles, incorporaron vestuarios propios de la cultura, expresio-

nes lingüísticas de cada familia, y supieron expresar con su cuerpo las dinámicas culturales presentes en la familia. Los videos quedaron grabados en cada grupo, y aunque no se contó con un tiempo propicio para su observación en el aula, los estudiantes supieron hacer un trabajo en equipo valioso en lo que concierne a la búsqueda y selección de la información, el uso y aprovechamiento de los dones y talentos de los miembros del grupo, y la claridad conceptual expresada en la prueba escrita que se les hizo como proceso evaluativo de la sesión.

Bajo esta narración de la retrospectiva, se evidencia que se cumplió lo planeado, los tiempos, los espacios y el ritmo de los estudiantes permitieron que la planificación tuviera éxito en cuanto a su realización. Las ganancias que se generan en el proceso de observación son muy fructíferas, dado que me permitió cualificar mi rol docente, y desarrolló en la población procesos de lectura y escritura, en los niveles literal, inferencial y crítico, teniendo en cuenta que según lo que he expuesto, hay claramente un enfoque comunicativo mejorando la acción discursiva de los estudiantes, ya que el lenguaje configura el pensamiento, la lengua y la literatura abordadas para la consulta sobre las fami-



lias propician una competencia comunicativa aterrizada a su contexto, su cuerpo ha sido explorado en las sub-competencias cinésica (gestual) y prosémica (espacio-temporal) (López y Encabo, 2002). ¿En qué sentido? Mi rol docente se enriqueció porque se le dio mayor importancia y trascendencia a mi cuerpo como ámbito de expresión, contacto y vínculo como mediador del proceso educativo. Cada estudiante observa muy bien la manera como el docente se viste, camina, usa la voz, la postura para sentarse, y de manera particular, su idoneidad. Por esta razón, es conveniente que quienes ejercemos la docencia, revisemos cómo está el manejo de nuestra corporalidad; las universidades, más que impartir clases que se relacionen con la expresión corporal, deben ser coherentes en el proceso formativo de los maestros que se están preparando, generando una conciencia sana, clara y exigente sobre el conocimiento, manejo, expresión y uso del cuerpo. Si queremos mejorar el proceso de enseñanza, partamos por la materia prima que posee el docente, la cual es su cuerpo. En este espacio, nos dimos a la tarea de aprovechar estrategias fonoaudiológicas y fisioterapéuticas para aprender a estar unido con mi cuerpo, de manera que mis saberes y experiencias fuesen comunica-

das desde mi corporalidad, no sólo en el aula sino en la vida común. No significa tener un cuerpo perfecto, se trata de mi yo unido a mi cuerpo, mi yo está en armonía con este cuerpo que soy, como mi identidad me permite conocerme y saber los momentos indicados para descansar, fortalecer, relajar y preparar el cuerpo antes de la clase.

En cuanto al proceso de lectura y escritura, la expresión corporal tiene que ligarse necesariamente al género dramático, ya que "comprende el conjunto de composiciones literarias en verso o prosa que intentan recrear pasajes de la vida, retratar un personaje o contar una historia. Estas acciones generalmente involucran conflictos y emociones" (Castillo, 2018). El género dramático posee tres características que se vinculan con los procesos de escritura y lectura trabajados en el aula: "1. El texto es solo un elemento del montaje. 2. La producción y la recepción de la obra son colectivas. 3. Autarquía, la actuación como si fueran ellos libres, sin público, sin director" (Forero, 2005). Encaja perfectamente con lo que he descrito anteriormente, puesto que es un proceso de escritura y redacción de un guión, relatar una vivencia y expresar oralmente el drama vivido. Los estudiantes, luego

de las sesiones ejecutadas, asumen la labor de preparar un video para expresar lo aprendido, narrar la forma de vida de la familia en diferentes culturas y contar aportes y diferencias que esa familia cultural le aportó a su grupo. Usan vestuario propio, carteleras, imágenes, voces y ambientan el salón de forma que sea clara la intención del video. En las escenas los estudiantes se ven libres, manejan un vocabulario disciplinar de forma natural, los grupos se distribuyen funciones según los papeles a interpretar (camarógrafo, protagonistas, antagonistas, todos rotan), y en mi caso como docente no soy el director ni el público, soy uno más del escenario con ellos, dando las indicaciones necesarias para que el video sea un éxito.

El video se convierte entonces, en la excusa necesaria para vincular las TICs. El celular hoy día ya es un objeto que facilita el acceso a la información, el almacenamiento de imágenes, grabaciones y videos, y es un medio para comunicar e interactuar. Con esta herramienta, los estudiantes buscaron y seleccionaron la información de la familia en América, Europa y Asia, la familia cristiana, musulmana y judía, para luego, en un cuadro comparativo, detallar semejanzas y diferencias. Por lo anteriormente expresado, dentro



de la investigación acción, la reflexión como momento final de este dinamismo investigativo, recoge aportes en dos ópticas: del estudiante y del docente. En teoría, para los estudiantes se enriqueció la forma de comprender al ser humano: no se puede juzgar a una persona sin conocer su cultura ni su historia, puesto que los rasgos corporales y los modos de vivir son el reflejo de la vida familiar; la familia siempre va a ser un vínculo necesario para la existencia humana, es la única institución que naturalmente va a perdurar, aunque en su esencia relacional hayan cambios por la legalidad o la calidad del trato intrafamiliar; por más diferencias de etnias, contextos y culturas, prima siempre el respeto, la responsabilidad y el principio de la vida, al ser el individuo un sujeto digno de reconocimiento; conocer culturas lleva a mejorar el trato con la familia y los demás.

En mi posición docente, me permitió romper la monotonía académica de la teoría y los talleres escritos, porque al unir la experiencia corporal, pude desarrollar en mis estudiantes la competencia comunicativa para entablar un diálogo coherente, con sentido y criterio base en lo que respecta a la temática de la familia; el cuerpo, más que una herramienta, es un

fundamento pedagógico, es la realidad ontológica del estudiante y del docente, es una fuente de la construcción cognitiva, porque hay muchas formas de leer, escribir y hablar; la clase de religión es un escenario propicio para hacer un ejercicio interdisciplinar, puesto que vinculé las habilidades y competencias del lenguaje para explicar y comprender la realidad de las familias, y ello rompe el falso paradigma de la asignatura religiosa como adoctrinamiento eclesiástico, sino en lo que significa dentro de su sentido originario: es religar y relacionar la vida de la persona con su realidad existencial y sus aspiraciones más profundas, y este propósito sólo será válido si se forma en una lectura desde el cuerpo, se escribe desde la vida, se habla a partir del contacto con mi propio cuerpo junto al de mi semejante, y escucho lo que brinda sentido a mi futuro.

No puedo terminar sin aludir a la estrategia que me permitió hacer un ejercicio investigativo: el género dramático. En la escuela, hemos reducido el teatro a experiencias complementarias a actos culturales como izadas o festividades escolares, y no hemos creado procesos para formar dramaturgos, directores, actores y la conciencia del ser auditorio y público

del teatro; hoy en día, debemos volver a las fuentes dramáticas para resurgir en el aula la experiencia teatral como un camino de mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura. Fue muy interesante detectar el interés de la población por redactar textos sencillos pero claros, coherentes y explícitos en la información, detallando todo lo necesario para la producción del vídeo. En vez de ser enemigos del celular, hay que incluirlo en estas prácticas educativas, de modo que sirva como nexo entre los compañeros, la información y el mundo exterior. Hoy en día me pesa no haber subido la experiencia a la plataforma digital, es una lástima que llevo como educador y por eso deseo que todas las formas que usamos los docentes en pro de la mejora y cualificación de nuestros estudiantes, sean compartidas y socializadas en las instituciones y en la red.

## Conclusiones

La expresión corporal depende sobremanera del conocimiento que del mismo se tenga. Las instituciones educativas de todos los niveles: primera infancia, básica, media y educación superior, deben propiciar espacios para que no se olvide la importancia del reconocimiento del

cuerpo y la exploración de todas sus habilidades. En ese sentido, la lectura y la escritura como habilidades y procesos, deben ser trabajadas y valoradas en la relación con el cuerpo. Cada etapa de la vida involucra siempre una pérdida y una ganancia, y la educación debe propiciar que tanto la expresión del cuerpo y las habilidades de lectoescrituras sean cultivadas de manera paralela y gradual, formando siempre personas íntegras, capaces, críticas y muy humanizadas. En tanto que yo conozco más mi cuerpo, más valoro y respeto el cuerpo del otro; en esa misma línea, cada vez que leo lo hago porque es una necesidad y un gusto encontrar siempre la presencia del otro que me aporta algo nuevo; por lo tanto, cada vez que escribo lo realizo para comunicar la huella de mi existencia que reúne mi saber, mi hacer y mi conocer. Esta lógica se entiende en todas las áreas del conocimiento y del desarrollo humano.

El dinamismo que aquí propongo se descubre y enriquece en cuanto que el género dramático integra las habilidades mencionadas para crear, ejecutar y recibir una obra teatral que impacte y comunique alternativas para resolver las crisis que afrontamos en el día a día. Es por eso que me permito acuñar un concepto que me

surgió en esta experiencia investigativa, el cual es la deuda moral educativa con las familias. Es menester procurar crear lazos y vínculos más sensibles, emotivos y académicos con la familia de los estudiantes, los papás también necesitan mejorar la lectura, la escritura y la oralidad. La crisis de la educación familiar está porque damos por supuesto que todos leen, hablan y escriben a la perfección, y eso no es así. La institución debe corregir las metodologías antiguas, devolver el papel que como seres humanos tienen los padres de familia y crear procesos de sensibilización y formación que permitan ver un contacto pedagógico entre docentes, disciplinas, estudiantes y familias. Es una deuda moral porque estas habilidades si no son bien desarrolladas pueden llevar a exclusión, pobreza, ignorancia y marginación.

Finalmente, agradezco a Ustedes el permitirme narrar una sencilla pero significativa experiencia pedagógica, tanto mi familia como mis compañeros docentes y mis estudiantes saben que no fue fácil empezar, ejecutar y recoger esta práctica educativa; sin embargo, quedo con el compromiso de seguir perfeccionando mi olfato de investigador, para poder contribuir con una pequeña gota de agua, al

esfuerzo de mares y ríos que muchos de nuestros colegas hacen para ver en la literatura, leída y escrita, un espacio para no ceder ante la omnipotencia tecnológica, el olvido de la esencia, la conciencia y la dignidad humana, y recordar que estamos necesitados de volver al contacto sano, cordial, cálido y pedagógico con quien está a mi lado. No se puede leer si pierdes de vista la presencia de la persona, no se puede escribir si no tienes quien lea y valore tus letras.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C. et al. (2013) ¿Lectores o Leedores? Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Investigación en Educación.
- Alonso, J. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Pub. en: Infancia y Aprendizaje.
- Álvarez Baz, A.; López García, P. (sf) La escritura paso a paso. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0957.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0957.pdf)
- Ballester Vallori, A. El Aprendizaje significativo en la práctica. Seminario de Aprendizaje Significativo. España. 2002. Recuperado de [http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)
- Cassany, D. (2005) "Los significados de la comprensión crítica", En: Lectura y Vida, 26/3, 32-45. Recuperado en marzo 22 de 2016 de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México: Ríos de tinta.
- Castanyer M., O. (2005) La Asertividad: Expresión de una sana autoestima. Desclee De Brouwer.
- Castillo, I. (2018) Género dramático: origen, características, subgéneros y autores. Tomado de <https://www.lifeder.com/origen-desarrollo-genero-dramatico/>
- Chartier Roger (1986). Del Códice a la pantalla: trayectorias de lo escrito. Revista Quimera. N° 150.
- Colomer, T. (2002) La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En: El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.
- Díaz Camacho, J. (sf) La metacognición en el proceso de lectura. Revista Areté. Vol. 11, N° 1, pp. 20-38. Recuperado de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/373/340>
- Dubati, J. Hist Pavis, P, (2008) Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología. Paidós. Barcelona-España. Oratoria del Actor. Análisis teatral. Ediciones Colihue.S.R.L. Buenos Aires, Argentina.
- Erikson, E. (1993) Ocho edades del hombre. Infancia y Sociedad (pp. 222-247). Argentina, Ediciones Hormé.
- Forero, A. (2005) Análisis del texto literario. AFG. Bogotá.
- Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. Colombia Médica, 31 (1), 23-27. Knobel. La adolescencia normal, Buenos Aires, Paidós.

- Latorre, A. (2005) La investigación-acción, conocer la práctica educativa. Editorial Graó, Barcelona, España.
- Lomas, C. Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicarse. La educación Lingüística y Literaria. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>
- López, A. y Encabo, E. (2002) Introducción a la didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico. EUB. Barcelona.
- Naranjo, A. V., Portilla, F., Mesa, A. (2010) ¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica a través de la tipología textual? Universidad de la Salle. Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7921/T26.10%20N167c.pdf?sequence=1>
- Niño, Hugo (1998). Oralidad contra escritura. ¿Y dónde está el documento? Casa de las Américas.
- Ong, Walter. (1986). Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortíz Valbuena, D. (2017) La autobiografía en los procesos de formación de talleres de escritura creativa. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5700/1/OrtizValbuenaDiego2017.pdf>
- Osses Bustingorry, S; Jaramillo Mora, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197, Valdivia, Chile. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=soci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=soci_arttext)
- Pérez Abril, M. (2003) Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Ministerio de Educación Nacional-ICFES
- Pérez Olvera, M. (2006) Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales. Hacienda de México N° 308. Aguascalientes. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38465709/Libros\\_Adolecencia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550356157&Signature=6ol82anvvis-pH%2BXCZBz3UMZJMU8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLibros\\_Adolecencia.pdf#page=29](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38465709/Libros_Adolecencia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550356157&Signature=6ol82anvvis-pH%2BXCZBz3UMZJMU8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLibros_Adolecencia.pdf#page=29)
- Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, 39-40. Pp 1-13. Barcelona, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Vélez Correa, J. (1995) El hombre un enigma. CELAM, Bogotá.



LA FUERZA Y EL VALOR DEL  
TESTIMONIO NARRADO EN  
**LA EXPERIENCIA DE LOS RETIROS DE EMAÚS**

**TRABAJO DE GRADO - PARTE I**

*Julio Hernando Castillo Guerrero<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Egresado del Programa de Teología. Escuela de Ciencias Humanas y Sociales – Fundación Universitaria Monserrate.

## INTRODUCCIÓN

La experiencia de los retiros de Emaús se ha consolidado, en los últimos años, como una praxis evangelizadora de mayor relevancia dentro de la Arquidiócesis de Bogotá, a tal punto que fue necesaria la creación del Comité Arquidiocesano de Acompañamiento a los Retiros de Emaús, con el único propósito de aunar esfuerzos y consolidar tareas para propiciar las condiciones necesarias para que esta experiencia, contribuyera a la tarea evangelizadora de la Iglesia local, en su único propósito de ser sal y luz en medio de la ciudad región.

Una herramienta determinante dentro de la experiencia del retiro, utilizada para el cumplimiento de su objetivo, es la narración de "testimonios", ajustados dentro de unas temáticas específicas (charlas) y expresados por algunos servidores, los cuales permiten profundizar algunos temas y aspectos relevantes para el reconocimiento de Cristo Resucitado, presente en la vida de todos aquellos que participan. Si bien, los testimonios son determinantes para compartir la experiencia de fe y motivar a otros para que asuman una apertura de la acción de Dios presente en

sus vidas, no mantienen dentro de la estructura del retiro una preparación, profundización, articulación y presentación. Por ello, muchos de éstos, se convierten no en instrumento de evangelización sino en la presentación de dramas personales, anécdotas desarticuladas y un sinnúmero de vivencias en los que no se reconoce la condición de testigo de Cristo resucitado, que debe fundamentar el testimonio.

Así, pues, el testimonio es el objeto de reflexión del siguiente ejercicio, su fuerza y valor, destacando en el marco contextual el proceso de llegada y consolidación de la experiencia en Colombia y en la ciudad región, su operatividad y el funcionamiento de la propuesta en general; en el marco iluminativo el desarrollo bíblico, sistemático y magisterial en torno al mismo, su incidencia y necesidad en la vida de todo bautizado; en el marco prospectivo el ideal del testimonio dentro de la experiencia; el marco interpretativo en el que se presentan las luces, sombras y desafíos, estableciendo criterios de preparación y realización del mismo; finalizando con el marco proyectivo, encauzando el ejercicio de reflexión crítica en una propuesta concreta de acompañamiento para la adecuada definición y realización del testimonio con algunos aspectos particulares.

### Planteamiento del problema

La experiencia de los retiros de Emaús, desarrollados tanto para hombres como mujeres en grupos aparte, viene consolidándose en la Arquidiócesis de Bogotá y en otras ciudades del país, como un espacio de acercamiento al Señor y a su Iglesia, suscitando y renovando en los participantes la adhesión a la Persona de Jesucristo, su proyecto de comunión para con todos, y el compromiso misionero a la que todo bautizado está llamado dentro de la Iglesia, sobre todo en tiempos de secularización, indiferencia religiosa y rechazo a la fe en la Iglesia.

Este espacio de reencuentro con la experiencia cristiana de la fe en Jesucristo ha tomado tanta importancia por el papel y el liderazgo que han asumido los laicos "servidores", organizadores y participantes, logrando que entre estos, se busquen y fomenten espacios de formación continua, profundización de temáticas y elementos propios de la fe, logrando aunar esfuerzos de articulación y apoyo con la Arquidiócesis de Bogotá, específicamente con la Vicaría de Evangelización y su Obispo Vicario desde finales del año 2016, con el único propósito de brindar a la experiencia y sus servidores, una res-



puesta acorde y satisfactoria ante la necesidad de animar el llamado a la fe en aquellos alejados e indiferentes.

Pese a estos intereses, se presentan muchos elementos en los que todavía no se han encontrado respuestas, ni ofrecido itinerarios propios para optimizar la experiencia, motivo por lo cual la reflexión crítica sobre esta praxis evangelizadora asume un papel fundamental. Si bien el retiro mantiene un manual realizado por su fundadora de manera estable y estructurado en torno a su fundamento y organización; también el **"testimonio"** narrado ofrecido en cada uno de los momentos destinados durante la experiencia, se ha posicionado como eje transversal, base y fundamento para abordar los diferentes temas del ejercicio espiritual, puesto que permite iluminar y confrontar a los participantes frente a su realidad personal, a la luz de las vivencias personales expuestas por el encargado de la tarea testimonial.

A pesar de este noble esfuerzo, se puede reconocer que no se dimensiona la fuerza y el valor del testimonio narrado, puesto que no se han articulado las oportunas herramientas de definición, preparación, empoderamiento, profundización, articulación y presentación del

mismo, corriendo el riesgo en la mayoría de los casos, de ofrecer una simple exposición de vivencias personales desarticuladas, carentes de una delimitación y sin su principal fundamento: tener como punto de partida la acción permanente y constante de Dios en la vida de quienes lo ofrecen, cuya centralidad sea Jesucristo Resucitado como eje de la fe cristiana y su permanencia en la vida de la Iglesia. Atendiendo a esta situación, es importante verificar qué tipo de testimonio se está ofreciendo con relación a la estructura del retiro. En definitiva, su fuerza y valor proyectado hacia cuáles deberían ser los énfasis, enfoques y elementos propios, a la luz del Plan de Evangelización y a las exhortaciones bíblicas, teológicas y magisteriales, con la única finalidad de enriquecer, complementar y, si fuera necesario, reorientar el modelo testimonial que se viene utilizando al interior del retiro.

### **Justificación**

Este ejercicio de reflexión crítica de la praxis evangelizadora, tomando como referencia y punto de análisis la fuerza y el valor del "testimonio" narrado en la experiencia de los retiros de Emaús, cobra especial relevancia en estos tiempos de indiferencia y secularismo, de búsqueda

espiritual y de deseo de una adhesión a la fe, ya que este espacio de evangelización viene consolidándose dentro del ámbito parroquial, como una de las respuestas y espacios para revitalizar la fe, experimentar la invitación amorosa y constante de Dios a la conversión, reencontrarse con Jesucristo en la acción permanente de su Iglesia, motivando a muchos a su acogida, compromiso y aceptación del camino de la vida cristiana. En este sentido, la reflexión en torno a la fuerza y el valor del testimonio, posibilitarán no solo redimensionar la práctica, preparación, profundización y presentación del mismo, sino optimizar el ejercicio espiritual en general con base en su objetivo, fomentando con mayor seriedad y compromiso, la tarea evangelizadora de anunciar a Jesucristo, muerto y resucitado, misión asumida por laicos, servidores y caminantes, quienes sostienen esta experiencia.

### **Objetivo general**

Realizar una reflexión crítica desde la fe a la fuerza y el valor del "testimonio" narrado en la experiencia de Emaús, como herramienta fundamental para redescubrir a Dios en la historia y vida de los participantes, con el fin de potenciar, optimizar y consolidar esta acción, en concordancia



con el nuevo paradigma de Evangelización de la Arquidiócesis de Bogotá.

### Objetivos específicos

**1. Marco contextual:** Identificar y describir los elementos en torno a la experiencia de Emaús, centralizando su descripción frente al testimonio narrado, su fuerza y valor, tanto en quienes participan de este, como en su proyección a quienes lo ofrecen dentro del retiro.

**2. Marco iluminativo:** Ofrecer principios, orientaciones y criterios sobre el valor del testimonio, a la luz de la Sagrada Escritura, el Magisterio de la Iglesia y la reflexión teológica, en concordancia con el nuevo paradigma de Evangelización en la Arquidiócesis de Bogotá.

**3. Marco prospectivo:** Proponer un modelo ideal de preparación y presentación del "testimonio" narrado por parte de los servidores como parte integrante del proceso evangelizador en la experiencia de Emaús, en consonancia con los principios bíblicos y teológicos dentro de la estructura establecida para el retiro, contribuyendo a enriquecer su objetivo y presentación.

**4. Marco interpretativo:** Realizar una reflexión crítica sobre la metodología y presentación actual del testimonio en el retiro de Emaús, a la luz de los marcos iluminativo y prospectivo anteriormente propuestos, con el fin de discernir las luces que este ofrece, así como sus sombras, retos y desafíos que puedan integrarse desde esta experiencia al proceso evangelizador de la Arquidiócesis de Bogotá.

**5. Marco proyectivo:** Ofrecer en el marco de un itinerario espiritual (retiro), criterios y elementos prácticos (planeación, programación y presentación), que permita a los servidores que presentan los testimonios narrados, una adecuada integración de la experiencia del retiro a la luz del texto base (Lc 24,13-35), en concordancia del nuevo paradigma de evangelización de la Arquidiócesis de Bogotá.

### 1. Marco Contextual

#### 1.1. Contexto micro: vivencia de la experiencia del retiro de Emaús

Reconocer la experiencia de Emaús tomando como referencia únicamente su manual<sup>2</sup> de preparación o por lo comentado por otros que han realizado

<sup>2</sup>"Manual del retiro". Fue elaborado por Myrna Gallagher, recopilando la experiencia de Emaús en torno a la planeación y ejecución del retiro. Se extraerán para el desarrollo del trabajo algunos elementos.

el retiro, nunca será suficiente. Por este motivo, personalmente viví la experiencia los días viernes, sábado y domingo (13, 14 y 15) del mes de abril del año en curso, con caminantes y servidores de la parroquia La Inmaculada Concepción del Chicó, en la casa de retiros de la Conferencia Episcopal de Colombia. En el desarrollo del retiro, participamos 68 "caminantes", quienes realizábamos por primera vez la experiencia. Así mismo, se contó con la presencia y colaboración permanente de 35 servidores, quienes estaban prestos a contribuir al desarrollo del retiro, tanto en la logística como en los distintos momentos. La experiencia culminó en la parroquia La Inmaculada Concepción del Chicó con la celebración eucarística, signo de unidad y fraternidad, convocando a los caminantes a continuar el camino de fe mediante los encuentros que se realizan todos los martes de 5:30 p. m. a 8:00 p. m., en los salones de la parroquia.

### ***1.1.1. Contexto histórico del surgimiento de la experiencia de Emaús***

Para la orientación del retiro se dispone de una publicación (interna) redactada por Myrna Gallagher, encargada de condensar y estructurar la experiencia en la

arquidiócesis fundante, titulado: La experiencia de Emaús. Manual del Retiro. De este manual se extraen los principales elementos que constituyen la experiencia, datos sobre origen, objetivos y demás herramientas para su ejecución. Así mismo, se cuenta con el documento Orientaciones Generales, decreto No 1199, sobre el Comité Arquidiocesano de Acompañamiento de los Retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá.

La primera experiencia de los retiros de Emaús se lleva a cabo en la Arquidiócesis de Miami en Dominican Retreat House (casa de retiros dominicanos) en 1978, conducido por un equipo de mujeres de la parroquia San Luis, en Princrest, por iniciativa del padre David Russell, párroco de esta comunidad, quien reconoció la necesidad de ofrecer un retiro parroquial liderado por mujeres, cuyos destinatarios fueran otras mujeres. Ante la inexistencia de un retiro de este tipo en ese tiempo, le pidió a la directora de educación religiosa de la parroquia, Mirna Gallagher, que organizara un equipo para el desarrollo del retiro, conformando un grupo de cinco mujeres, todas de la misma comunidad parroquial. Posteriormente, en el año 1985, se organiza el retiro de hombres con el liderazgo de Jim Loreta, también de esta misma parro-

quia (Gallagher, 2007, p.19).

Luego de un tiempo de discernimiento, oración y trabajo en equipo, se definió que el retiro sería basado en el pasaje bíblico del evangelio de san Lucas (24,13-35), el pasaje de los discípulos que, después de la resurrección de Jesús, caminan hacia la población de Emaús.

Desde sus inicios, el retiro se formó para ser un ministerio parroquial, más no como una organización particular, aislada de su carácter pastoral. Luego de la primera experiencia de mujeres, se condensó la propuesta y se entregó al padre Russell para que la revisara. Él, con el apoyo del hermano Miguel Campos, experto en retiros espirituales y director espiritual del Centro Pastoral de la Arquidiócesis, realizaron algunas sugerencias y ajustes para mejorar la propuesta (Gallagher, 2007, p.19).

Finalmente, luego de su adecuación, se define tal como se encuentra hasta el día de hoy, como un retiro de carácter parroquial, liderado por laicos vinculados a una parroquia y cuyos destinatarios sean miembros laicos de la misma comunidad.

### 1.1.2 Contexto histórico de la incorporación de la experiencia en Colombia

La experiencia de los retiros de Emaús sale de Miami (EE. UU.) por primera vez a Colombia hacia el año 2005. Algunos sostienen que el primer retiro se realizó el 12 de noviembre de 2004 en el municipio de la Ceja, Antioquia<sup>3</sup>. En Bogotá, se conoce que llegó en el año 2005 gracias al padre Arturo Uria, vinculado a la asociación privada de fieles "Eucarísticos del Amor del Señor"<sup>4</sup>. En este retiro, caminaron 50 personas. Posteriormente, la parroquia que acogió esta iniciativa fue santa Bárbara de Usaquén hacia el año 2007. Con el paso de los años, fue expandiéndose por varias ciudades, siendo acogida la propuesta en parroquias, capellanías y centro de culto. Actualmente son miles los hombres y mujeres que han participado del retiro en diferentes ciudades y municipios, entre estos: Bogotá, Zipaquirá, Mosquera, Chía, Villeta, Funza, Villa Pinzón, La Calera, Cogua, Tocancipá, Ubaté, Cajicá, Sopó, Sutatausa, Chocontá; en el departamento de Cundinamarca en donde más predomina. Envigado, Medellín; en el departamen-

to de Antioquia. Villa de Leyva y Tunja en el departamento de Boyacá. Entre otros departamentos: Meta, Santander, Valle del Cauca, Quindío, Tolima, Chocó, Bolívar, Cesar, Huila, Norte de Santander y Sucre. Presentar un número exacto de las parroquias y capellanías que mantienen la experiencia, no es una tarea sencilla por la falta de articulación a nivel nacional.

Desde entonces, y cada vez con más fuerza, viene consolidándose la experiencia como un espacio de evangelización en el que se redescubre el valor de la fe cristiana católica, fomentando la renovación de la relación con Jesucristo en su Iglesia. Muchas son las diócesis que en los últimos años han facilitado la realización de los retiros, siendo la Arquidiócesis de Bogotá una de ellas. Al inicio, los laicos comprometidos con este proceso, fueron promoviendo e invitando en diferentes parroquias la experiencia, realizando los primeros retiros sin la dimensión evangelizadora que esto implicaba, soportados en la propuesta original realizada por sus fundadores.



<sup>3</sup>Página de Facebook "Emaús Colombia". <https://es-la.facebook.com/Retiros-de-EMAUS-en-Colombia/>

<sup>4</sup>Información ofrecida por Janeth Martínez, miembro del comité Arquidiocesano de los retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá

### 1.1.3. Presencia de la experiencia en la Arquidiócesis de Bogotá, elementos fundamentales y objetivos de la experiencia

Con el paso de los años desde su llegada a Colombia, fueron muchas las parroquias de la Arquidiócesis de Bogotá que asumieron este espacio de evangelización, llevando a cabo los retiros para mujeres y, posteriormente, en menor proporción para hombres. Actualmente la experiencia se encuentra en las siguientes parroquias de la Arquidiócesis: San Norberto, Santa Rita de Cassia, Santa María Mazzarello, Santa Beatriz, Santa Clara de Asís, San Manuel Morales, Santa Cecilia, San Juan Evangelista, Santo Domingo Savio, Dei Verbum, Santísimo Redentor, San Manuel Morales, Inmaculada Concepción, Santa Bárbara, Santa Mónica (Santa María de los Ángeles), Nuestra Señora de Torcoroma, Corpus Christi, Santa Gema Galgani, San Bartolomé Apóstol, Santa Inés de Guaymaral, San Francisco de Paula, Nuestra Señora de la Valvanera, Nuestra Señora del Pilar - Padres Oblatos, Nuestra Señora del Buen Consejo, San Basilio, Santa Bibiana, Santa Mónica (Santa María de los Ángeles) y San Juan Crisóstomo<sup>5</sup>.

Ante el auge de la experiencia de Emaús en las parroquias de la Arquidiócesis y la evidente desarticulación de los procesos en cada una de ellas, sumadas al escaso acompañamiento por parte de la Arquidiócesis, comenzó a facilitarse a través de un encuentro mensual, la puesta en común de las principales dificultades y oportunidades de la experiencia, con el único propósito de engranar dentro de las actividades propias de la Vicaría de evangelización, la atención y acompañamiento a la experiencia de Emaús. Estos encuentros mensuales se realizaron durante el año 2017 en las instalaciones del Seminario Conciliar de Bogotá, presididas por el obispo auxiliar de Bogotá, Monseñor Pedro Salamanca, acompañados por algunos sacerdotes y por algunos coordinadores parroquiales de la experiencia, donde hace ya algunos años viene consolidándose el retiro. Este espacio acrecentó la preocupación constante por la articulación de esta acción evangelizadora, tomado con total importancia por los laicos que desde sus parroquias asumían la responsabilidad de liderar y coordinar los retiros, siendo conscientes de servir a la Iglesia local en cabeza del obispo y necesitando la unificación de criterios y de-

más elementos propios de la experiencia. En definitiva, se fueron escuchando, concretando y proyectando las dificultades y las oportunidades que la experiencia de Emaús presentaba para la Arquidiócesis<sup>6</sup>.

El pasado 22 de enero de 2018, el Señor Cardenal Rubén Salazar Gómez, Arzobispo de Bogotá, bajo el decreto No 1199, creó el Comité Arquidiocesano para el acompañamiento de los retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá, constituido por laicos representantes de las parroquias más antiguas donde se instauraron los retiros de Emaús en Bogotá, por otros laicos que el arzobispo estime conveniente nombrar, por dos sacerdotes párrocos que tengan en su parroquia los retiros espirituales de Emaús y por el vicario de evangelización, monseñor Pedro Salamanca. Se concretaron las funciones del comité, entre esas (Arquidiócesis de Bogotá, 2018, p.2):

a) Potenciar el alcance evangelizador de los retiros de Emaús mediante su integración a las orientaciones al Plan de Evangelización (Plan E).

<sup>5</sup>Información obtenida y recopilada por el cronograma año 2018, retiros de Emaús para Colombia.

<sup>6</sup>Información suministrada por Janeth Martínez, miembro del comité Arquidiocesano de los retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá.



b) Velar porque los retiros de Emaús se mantengan dentro del espíritu y la metodología originarios de esta experiencia.

c) Revisar los manuales de los retiros de Emaús para evitar la introducción de elementos ajenos al espíritu del retiro o a una sana vivencia de la espiritualidad y de la formación cristiana.

d) Establecer las orientaciones para los procesos de formación posteriores al retiro y velar porque estas se cumplan.

e) Establecer las directrices para la siembra del retiro de Emaús en nuevas parroquias.

f) Ser el medio oficial de comunicación entre los retiros de Emaús y la Vicaría de Evangelización.

g) Organizar encuentros arquidiocesanos periódicos de quienes hayan vivido la experiencia del retiro.

h) Acompañar a los párrocos en el desarrollo de la experiencia en su parroquia.

i) Coordinar el servicio de confesiones en los retiros de Emaús y fijar los estipendios respectivos.

j) Promover la formación de los servidores del retiro y realizar encuentros de los mismos.

k) Velar porque las orientaciones dadas por la Vicaría de Administración de la Arquidiócesis para los retiros de Emaús se cumplan.

Así mismo, el decreto destaca y precisa algunos elementos constitutivos del comité, especialmente considerando que el obispo diocesano es responsable de fomentar en la diócesis las distintas formas de apostolado, respetando el carácter propio de cada uno de ellas. Dentro de estas consideraciones, se destaca de la experiencia en los numerales 4 en adelante, lo siguiente:

4. Que los retiros de Emaús son de carácter parroquial y, por lo tanto, exigen un acompañamiento particularmente cercano del obispo.

5. Que los retiros parroquiales de Emaús se han extendido a numerosas parroquias de la Arquidiócesis de Bogotá.

6. Que gracias a estos retiros muchas personas se han acercado al Señor y a la Iglesia y otros han renovado su adhesión al Señor y su compromiso misionero en la Iglesia.

No obstante lo anterior, se regula y pone de manifiesto la importancia y necesidad que los retiros de Emaús sigan las orientaciones dadas por la Iglesia local, fundamentalmente los relacionados con el proceso administrativo y contable establecidos por la Vicaría de Administración en cada una de las parroquias.

#### **1.1.4. Elementos fundamentales: carácter parroquial**

El retiro de Emaús se concibe como un ministerio parroquial y no como un movimiento apostólico; es en definitiva, un retiro de laicos para laicos que cuenta con la orientación y el acompañamiento espiritual del párroco. Se conciben como una forma de hacer comunidad parroquial, de acuerdo con la intencionalidad de quienes lo concibieron: *"nuestra meta era que, al regresar [del retiro], uno conociera a los demás, y que se apoyaran mutuamente y que pudieran emprender ministerios parroquiales"*<sup>7</sup>. Por este motivo, el caminante, aquel que ha realizado la experiencia, luego de participar del encuentro personal con Cristo o renovarla, es invitado a su parroquia para apoyar, consolidar y enriquecer los diferentes ministerios pa-

roquiales. Su carácter parroquial hace aconsejable que un porcentaje mayoritario de los caminantes proceda de la misma parroquia que organiza el retiro. De esta categoría, hacen parte quienes, aunque no tengan domicilio en el territorio de la parroquia, asisten de manera regular a los espacios litúrgicos y pastorales de dicha comunidad (Gallagher, 2007, p.7).

#### **1.1.5. Objetivo de la experiencia de Emaús**

De acuerdo con la intencionalidad original de la propuesta pretende ayudar a los participantes a vivir una experiencia de encuentro con la Persona de Jesucristo, muerto y resucitado, como fruto del redescubrimiento de su amor en la vida de cada uno de los caminantes, mediante un tiempo de reflexión, oración, vivencia sacramental y compartir fraternal en un ambiente de recogimiento (Arquidiócesis, 2018, p.10). De la misma manera, se ha venido focalizando para que muchos bautizados que han perdido el sentido vivo de la fe u otras personas que no han tenido la alegría de un verdadero y transformador encuentro con el Señor Jesucristo, reaviven y revitalicen su experiencia de fe. Así, se espera que luego de la participación

del retiro, los caminantes se conviertan en verdaderos testigos de la acción salvífica de Jesús e iluminen a los demás con la alegría pascual<sup>8</sup>.

#### **1.1.6 Destinatarios y duración**

Los participantes serán personas mayores de 21 años. Sin embargo, según criterio de los párrocos, se podría eventualmente aceptar a personas entre 18 y 21 años. El retiro se realiza por separado para hombres y mujeres. Se propone que se haga en un fin de semana, de viernes a domingo, pero puede adaptarse a otros ritmos de tiempo, siempre y cuando se conserve el esquema y se garantice el logro de los objetivos del retiro (Arquidiócesis, 2018, p.10).

#### **1.1.7 Actualidad del comité Arquidiocesano**

Teniendo en cuenta que hasta hace pocos meses (febrero de 2018) se estableció el decreto y las orientaciones generales frente a la puesta en marcha del comité Arquidiocesano de acompañamiento de los retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá, la primera etapa del proceso consistió en la socialización del mismo en

<sup>7</sup>Entrevista al padre Russell y Mirna Gallagher – Radio Paz, Miami, nov 22 de 1991.

<sup>8</sup>Palabras ofrecidas en entrevista de Raúl M. Mir Coll, coordinador de retiros de Emaús, parroquia San Germán, Madrid, España. <http://www.alfayomega.es/21585/que-son-los-retiros-de-emaus>

las diferentes parroquias, invitando a los laicos comprometidos con este servicio a asumir una actitud de apertura y receptividad ante esta iniciativa, buscando entre todos la articulación y comunicación necesaria para que esta experiencia se mantenga y cumpla su objetivo fundamental. Los encuentros mensuales continuarán correspondiendo al único interés de caminar articulados, acompañados por la Iglesia local y fundamentados en el servicio de la evangelización dentro de la Arquidiócesis.

### 1.1.8 El testimonio en la propuesta de Emaús

Dentro del cuerpo de la propuesta del retiro de Emaús, se establece dentro de su *memorándum*, la composición de una serie de *testimonios*, los cuales se van desarrollando durante las seis charlas, así llamadas, en las que se va desarrollando la dinámica misma de la experiencia para el cumplimiento de su objetivo (Gallagher, 2007, p.59). Las temáticas a desarrollar en cada charla son las siguientes:

1. Conociendo a Dios a través de conocerse a sí mismo.
2. Conociendo a Dios a través de las Escrituras.

3. Conociendo a Dios a través de la oración.
4. Conociendo a Dios a través de los sacramentos.
5. Conociendo a Dios a través de la familia y amigos.
6. Amando a Dios a través del servicio.

Cada charla dentro del manual presenta unas instrucciones que propenden por la planeación, organización y presentación del testimonio, convirtiéndose en herramientas para el responsable del mismo, planteando de esta manera, unos requisitos para ser ejecutado en cada charla. En líneas generales se destacan los siguientes elementos que se deben tener en cuenta:

- Se exhorta permanentemente a realizar un ejercicio sencillo, acorde a las circunstancias del momento, hora y disposición, mediante un lenguaje claro y específico que corresponda a la temática.
- Se ofrece el propósito al cual debe apuntar el testimonio, acorde al tema y al objetivo trazado para el momento del retiro. Para ello, ofrece algunos posibles

escenarios de contexto al cual se debe responder, por ejemplo: indiferencia al tema, desinterés, agotamiento de su realidad, confrontación, tristeza, etc.

- Se plantean preguntas iluminadoras que guían la dinámica del tema, todas ellas enmarcadas en la oportunidad de ser testigos en nombre del Señor. Las preguntas mezclan vivencias personales, en su mayoría que alteran la sensibilidad y emotividad de los caminantes, articuladas con puntos clave del tema.

- Se aclara que el tiempo de duración de cada charla no debería durar más de 20 minutos.

Finalmente, se brindan unas preguntas para reflexionar en silencio mientras se escucha una canción dispuesta de acuerdo al tema, las cuales se consignarán en el diario y se compartirán en el grupo respectivo.

## 1.2. Contexto macro (realidad sociocultural de la ciudad de Bogotá en la que se inserta la experiencia)

### 1.2.1. Bogotá, región capital, campo de la evangelización



El vigente plan de evangelización de la Arquidiócesis de Bogotá que viene desarrollándose desde el año 2013, utiliza el término Región Capital, teniendo en cuenta aspectos tales como la relación de Bogotá como capital del país con el área de los 11 municipios que le son cercanos y en los que hace presencia evangelizadora, conformando una verdadera región. Estos son: La Calera, Choachí, Fómeque, Ubaque, Chipaque, Une, Cáqueza, Fosca, Quetame, Gutiérrez y Guayabetal.

Esta región capital presenta dentro de sus características distintos matices enmarcados por las luces y sombras que ofrece, tesoros y pobreza, paz y violencia, y un sinnúmero de interrelaciones que se convierten en el espacio social y escenario en el cual está llamada la Iglesia local a desarrollar su vocación. En este sentido, tres aspectos centran la atención como evangelizadores: la transición sociocultural y religiosa (cambios en las diferentes instancias de la vida en el paso de una cultura tradicional hacia una cultura moderna y posmoderna o pos-secularizada, impactando el ámbito de la experiencia religiosa, generando conflictos y tensiones no siempre conciliadas, oponiendo erróneamente a la fe y la razón, a la

ciencia y a la fe, entre otras); la pluralidad cultural (incidencia de la diversidad en la forma de pensar, actuar, juzgar, expresar, causando tensiones e intolerancias, queriéndose sutilmente imponer estructuras o formas propias a los otros); y, por último, las desigualdades sociales (situación de recurrente injusticia, desigualdad, la prevalencia de intereses particulares, la corrupción en todas sus esferas, la deshonestidad, la insuficiente distribución de los recursos económicos, bienes y servicios, desconociendo el valor de la vida y la dignidad del otro).

En medio de estas complejidades y desafíos para la labor evangelizadora de esta Iglesia particular, la Arquidiócesis de Bogotá reconoce con certeza la presencia de Dios en medio de todos los matices de la realidad, alegrías, anhelos y esperanzas, dolores y sufrimientos, su preocupación por "ser fuente de Redención y de vida con su Reino de amor, con el fin de hacer de la historia de hombres y mujeres, niños, jóvenes y adultos, una historia de salvación y de comunión" (Arquidiócesis, 2013, p.15). Es, pues, la región capital lugar de la presencia salvífica de Dios, expandiendo su proyecto del Reino, de misericordia, actualizándose las palabras con las cuales Jesús inicia su ministerio

en el evangelio de Marcos: *"Se ha cumplido el tiempo, el Reino de Dios está cerca: conviértanse y crean en el evangelio"* (Mc 1,15). En definitiva, "la convicción de fe se fundamenta en la presencia amorosa, liberadora, misericordiosa del Señor Jesucristo y de su Espíritu la que mueve los corazones para que seamos misioneros al servicio del Reino" (Arquidiócesis, 2013, p.15).

### **1.3. Problema focal: núcleo del problema**

Reconociendo la fuerza y el dinamismo que la experiencia de Emaús ha presentado en los últimos años, tanto en las parroquias como en las capellanías que acogieron el retiro para Colombia, presentes en las diferentes diócesis, fruto de la acción permanente del Espíritu Santo, que suscita carismas y ministerios de servicio para el anuncio del amor de Dios manifestado en su Hijo Jesucristo, suscitando la renovación y el acercamiento al Señor y a su Iglesia, se constituyen como una realidad visible en la Iglesia particular de Bogotá, como un nuevo escenario y espacio donde el Señor quiere realizar su obra de salvación, motivo por el cual cobra relevancia la experiencia de los retiros de Emaús.

Sin embargo, es insuficiente mantener

viva la experiencia, promoverla y proyectarla si no se reflexiona permanentemente en los aspectos más relevantes de la misma, si no se optimizan, cuidan y profundizan los medios por los cuales se puede animar la adhesión a Jesucristo en su Iglesia; de allí que el tema del “*testimonio*” narrado cobre un especial interés, ya que, como herramienta, puede limitarse o anularse la acción vital de transmitir, a la luz de las temáticas propias del retiro, la acción permanente de Dios en la vida e historia de quienes participan, cayendo en subjetividades, auto referencialidades y/o aplicaciones doctrinales, que no brindarían elementos que faciliten el cumplimiento de su objetivo, aún más cuando se proyecta la experiencia como una alternativa pastoral renovadora, consecuente con las necesidades de una pastoral en salida y encauzada a responder a los desafíos de la tarea evangelizadora de la Bogotá región y sus contornos.

#### **1.4. Antecedentes del problema focal**

A nivel general en la experiencia cristiana, no se presta atención ni un cuidado permanente a los medios y procesos de evangelización que se consolidan como espacio para cumplir con la tarea encomendada a la Iglesia, especialmente en aquellos lide-

rado por laicos para laicos. De esta manera, no se ha valorado suficientemente la fuerza y el valor del “*testimonio*” narrado, no se ha dimensionado su carácter iluminador para la vida de los participantes al retiro, careciendo de pautas, elementos y componentes que logren optimizar este medio, sumado a la poca formación que se brinda frente a este tipo de experiencias que permita, a su vez, el redescubrimiento del Señor, su obra en el mundo a través de su Iglesia. Así mismo, en el manual del retiro, aunque se condensan algunos elementos propios de las charlas con sus respectivos temas, ajustadas con breves pautas y preguntas, van careciendo de elementos fundamentales que pueden obstaculizar la planeación y desarrollo del testimonio. En consecuencia, se encuentran más elementos de forma que no de fondo, privándose de profundizar aspectos transversales en la experiencia cristiana.

Si bien la Arquidiócesis de Bogotá viene realizando esfuerzos para acompañar, orientar, revisar y articular la experiencia con la dinámica pastoral de la Iglesia local, no dispone actualmente de algún medio, instrumento, itinerario de formación, ni acompañante y/o encargado que permita optimizar elementos como el “*testimonio*” narrado, fundamentales en el retiro, motivo por el cual se debe

atender diligentemente el enriquecimiento de la experiencia para el aprovechamiento de la misma en su función evangelizadora.

#### **1.5. Situación previsible (pronóstico): tendencias de futuro si continúa el problema focal**

Si no se brindan elementos de reflexión, enriquecimiento y profundización del valor, sentido e importancia del testimonio en la experiencia de Emaús, es decir, si no se atiende y se vela por el cuidado de la planeación, programación, definición y presentación del testimonio, se puede generar el riesgo de perder lentamente espacios y presencia evangelizadora, su fuerza y dinamismo, en las parroquias y demás escenarios donde la experiencia sigue manteniendo acogida; en definitiva, se pierde la iniciativa fundante de retiro espiritual como una posibilidad clara y precisa para el anuncio de Jesucristo y su proyecto del reino.

Es por esto que enriquecer la fuerza y el valor del testimonio narrado en la experiencia de Emaús, enmarcado dentro de un proceso específico de formación coherente, permitirá una mayor experiencia de encuentro con Jesucristo, facilitando que el esfuerzo de todos aquellos que se integran y participan, pueda generar más y mejores frutos para el cumplimiento de los objetivos.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (2014). Diccionario de Filosofía. México. Fondo de cultura económica.
- ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ. (2013). Plan de evangelización. Bogotá, Colombia, ISPA.
- (2014). El paradigma de evangelización en la arquidiócesis de Bogotá. No. 5: Fundamentos teológicos y pastorales. Bogotá, Colombia, ISPA.
- (2018). Comité Arquidiocesano de acompañamiento de los retiros de • Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá. Orientaciones generales. Bogotá, Colombia.
- BAUER, J.B. (1963). Diccionario de Teología Bíblica. Barcelona. Herder.
- COENEN, L. (1980). Diccionario teológico del Nuevo Testamento. Volumen IV. Ejemplar 2. Salamanca. Sígueme.
- DORSCH, F. (1976). Diccionario de Psicología. Barcelona. Herder.
- FAIRCHILD, H.P. (1949). Diccionario de Sociología. México – Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- FLORISTÁN, C. (1983). Conceptos fundamentales de Pastoral. Madrid. Ed. Cristiandad.
- GALLAGHER, M. (2007). Manual del retiro. La Experiencia de Emaús. Impreso en los Estados Unidos de América.
- LEÓN – DUFOUR, X. (1972). Vocabulario de Teología Bíblica. Barcelona. Herder.
- MORLANS, X. (2014). Ven y verás. Doce guiones de primer anuncio. Barcelona. Centro de Pastoral litúrgica.

# FUENTES ELECTRÓNICAS

- Artículo de ÁLVARO GINEL VIELVA. "El testimonio en el Magisterio de la Iglesia". Director de la revista catequesis de la Pastoral juvenil Salesiana de España.  
<http://www.psatoraljuvenil.es/el-testimonio-en-el-magisterio-de-la-iglesia/>
- Artículo de ANA ELENA COSTA NEYRA. "El diálogo humano como ethos testimonial". Sin fecha.  
[http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/costa\\_neyra\\_ana/dialogo\\_humano.ht](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/costa_neyra_ana/dialogo_humano.ht)
- Entrevista de RAUL M. MIR COLL. Coordinador de retiros de Emaús, Parroquia San Germán. Madrid, España.  
<http://www.alfayomega.es/21585/que-son-los-retiros-de-emaus>
- EXHORTACIÓN APOSTÓLICA. "Evangelii Nuntiandi". PABLO VI. Diciembre 08 de 1975.  
[http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntuandi.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntuandi.html)
- Página de Facebook. "EMAÚS COLOMBIA". <http://es-la.facebook.com/Retiros-de-EMAUS-en-Colombia/>



Revista Virtual

# **NUEVAS BÚSQUEDAS**

No. 9 - 10