

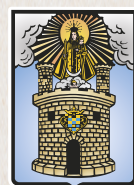


# Revista **moVa**

*Innovación educativa*

ISSN: 2711-0184

Vol. 2 | N°2 | enero-junio, 2020



**Alcaldía de Medellín**





Vol. 2, N°. 2, enero-junio de 2020, semestral  
ISSN: 2711-0184  
© Municipio de Medellín, 2020  
Medellín, Colombia

## **Fundada en 2019**

La *Revista Mova* adscrita al Centro de Innovación del Maestro, Secretaría de Educación de la Alcaldía de Medellín, fue creada en la administración 2016-2019. El objetivo de esta publicación oficial es la difusión de trabajos escriturales relacionados con la educación y el mundo de la vida escolar en los contextos local, nacional e internacional. Está dirigida a maestros, estudiantes, agentes educativos y directivos, además de académicos interesados en el tema. Mediante la publicación y difusión de ejercicios escriturales de la comunidad académica se quiere incidir en los maestros, la escuela y el contexto de ciudad, al igual que facilitar la comunicación entre actores académicos y la producción de saber.

Esta publicación es producto del contrato 4600087250 de 2020, Plan de Desarrollo 2020-2023.

## *Alcalde de Medellín*

Daniel Quintero Calle

## *Secretaria de Educación*

Alexandra Agudelo Ruiz

## *Subsecretario de la Prestación de Servicio Educativo*

José Wilmar Sánchez Duque

## *Director*

Faber Hernán Alzate Toro

## *Coordinación editorial*

Jorge Ignacio Sánchez Ortega

## *Comité editorial*

- Dr. Donald Hugh de Barros Kert Junnior  
Universidad Federal Rio Grande Do Soul (Brasil)
- Dr. Hubert Poppel - Centro de Estudios Hispánicos  
de la Universität Regensburg (Alemania)
- Dra. María Victoria Alzate Cano  
Universidad de Antioquia (Colombia)
- Dr. Porfirio de Jesús Cardona Restrepo  
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)
- Dr. Diony González Rendón  
Centro de Innovación del maestro - Mova (Colombia)
- Mg. Matilde Salazar Vargas  
Maestra IE Cristóbal Colón (Colombia)
- Mg. Carlos Andrés González Sierra  
Centro de Innovación del Maestro - Mova (Colombia)

## **Portada:**

Autor: Luz Adriana Bermúdez Carvajal

Título: El principio del sin fin... Por el túnel temporal

Año: 2020

Técnica: Óleo

Tamaño: 1.50x0.60

## *Diagramación*

Manuela Ceballos Ochoa

## **Para sus contribuciones dirigirse a:**

[revista.mova@medellin.gov.co](mailto:revista.mova@medellin.gov.co)

Mova, Secretaría de Educación de Medellín

Centro de Innovación del Maestro Mova,

Carrera 53 73-115

Teléfono: 3203540

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

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y en nada compromete a la Alcaldía de Medellín, la Secretaría de Educación o al Centro de Innovación del Maestro-Mova.



## **Alcaldía de Medellín**



*En esta edición participaron como pares evaluadores los siguientes educadores:*

Post Dr. Andrés Klaus Runge Peña  
Dra. Alexandra Agudelo López  
Dra. Natalia Alzate Alzate  
Dr. Diony González Rendón  
Dr. Carlos Arturo Ospina Cruz  
Dra. Olga Patricia Ramírez Otálvaro  
Dr. Julián Alberto Uribe García  
Mg. Federico Agudelo Torres  
Mg. Faber Hernán Alzate Toro  
Mg. Luz Adriana Bermúdez Carvajal  
Mg. Diana Estella Gallego Madrid  
Mg. Carlos Andrés González Sierra  
Mg. Freddy de Jesús Pérez Carmona  
Mg. Jorge Isaac Ramírez Acosta  
Mg. Luz Adriana Restrepo Calderón  
Mg. Matilde Salazar Vargas  
Mg. Catalina María Sepúlveda Zapata  
Mg. Diana Milena Suárez López  
Mg. Yarmin Lorena Taborda Morales  
Mg. Diego Mauricio Tamayo  
Mg. Juan Camilo Vásquez Atehortúa  
Lic. Yaneth Londoño Arango  
Prof. Fabio Giraldo García



**Alcaldía de Medellín**



## Presentación

7

## Editorial

Una apuesta en la voz de los maestros y las maestras de Medellín

9-10

## Investigación Escolar

Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: Un análisis sobre sus procesos de formación

14-30

*Practices of subjectivation of participating teachers in the pedagogical networks of Medellín city: An analysis about their formation processes*

Leidy Daniela Acevedo Vásquez

Evaluación y diversidad, de la teoría a la práctica desde una propuesta psicopedagógica

31-45

*Evaluation and diversity, from theory to practice from a psychopedagogical proposal*

Cristian Andrés Maya Poveda

Carlos Mario González Jiménez

La escuela como espacio de socialización: una apuesta a la construcción social de identidad y subjetividad de estudiantes afectados por el conflicto armado

46-64

*School as a space for socialization: a bet on the social construction of identity and subjectivity of students affected by the armed conflict*

Rafael Córdoba Mena

Milton Florencio Rentería Escobar

Miguel Antonio Lemus Mosquera

El concepto de restablecimiento de derechos desde la teoría iusnatural. Hacia una reinterpretación y lectura formativa

65-83

Santiago Guzmán Pizarro

Jonathan Andrés Rúa Penagos

Lyna Marcela Pulido Ladino

Aida Moncada González



Alcaldía de Medellín



# CONTENIDO

- Propuesta psicopedagógica para la comprensión de las emociones políticas del ser maestro en su experiencia profesional 84-99  
Yuly Natalia Conrado M.  
Liz Mariana Henao C.

## Sistematización y experiencias significativas

- Semillero de investigación “Los Guardianes Silenciosos del Antonio Derka” 101-113  
Deisy Johanna Moreno Betancur

- ¡A través de la lente maestra! 114-131  
Mariana Gutiérrez Torres

- Amoravia: el contexto de mi práctica pedagógica  
*Prácticas socioculturales desde el eje estético de la literatura* 132-143  
Gloria Helena Martínez Posada

## Foto ensayo

- Una muchedumbre de info-conectados y corpo-separados: ellos no usan las redes, ellos habitan las redes. Tele-aprendizajes a lo largo de la vida 145-148  
Clara Inés Montoya  
Fernando Hoyos

- La cuarentena en mí 149-154  
Estefany Marín S.

- ¡El Otro soy Yo! 155-159  
Aquiles Villegas P.

- La escuela en tiempos de pandemia 160-162  
Blanca Otilia Gómez Serna



Alcaldía de Medellín



# CONTENIDO

Remembranzas de mi escuela 163-165  
Húber Hernando Rivera Mesa

## Reseñas

Reseña del libro: La muerte y la soledad en “Plata quemada”, 167-171  
de Ricardo Piglia

Johan Flórez Hurtado

Reseña del libro: Sistematización de prácticas y experiencias 172-176  
educativas, de Alfredo Ghiso, compilador y coordinador

Faber Hernán Alzate Toro



Alcaldía de Medellín



# PRESENTACIÓN

## Presentación

Las experiencias significativas son la expresión de los procesos de transformación, de los grandes cambios que se dan en el contexto escolar gracias al diálogo enriquecedor entre docentes y estudiantes. Son la evidencia de la relación que tienen maestros y maestras con lo que acontece en el aula y en el contexto que los rodea. Ellas son el cimiento a partir del cual se gesta la investigación escolar y la transformación educativa de la Medellín Futuro.

El presente número de la Revista Mova busca, precisamente, resaltar las experiencias significativas de los maestros y maestras líderes futuro, al igual que sus prácticas pedagógicas innovadoras, las cuales transforman la cultura escolar de las instituciones educativas, fortalecen los procesos de aprendizaje, y contribuyen al desarrollo de los estudiantes en las habilidades necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI.

La Revista Mova es el espacio donde los maestros y maestras se encuentran para narrar la escuela del futuro, para proyectar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, para entender que el territorio es fuente de saber y que los nuevos aprendizajes deben adaptarse a la riqueza que se alberga en cada rincón de la ciudad de Medellín.

Para la Secretaría de Educación de Medellín es importante que los maestros y maestras líderes futuro continúen su formación para que generen cambios y procesos de innovación dentro y fuera del aula, investiguen sobre su contexto, se pregunten por los nuevos desafíos de la educación, y generen espacios de intercambio de experiencias con pares nacionales e internacionales.

La ciudad de Medellín es un aula expandida donde la educación y la cultura convergen para generar verdaderos cambios en la escuela y en la sociedad, para pensar la transformación y la innovación educativa desde el enfoque SER+STEM, la inclusión y la diversidad, la gestión escolar y el



Alcaldía de Medellín



# PRESENTACIÓN

liderazgo, el multilingüismo, y las distintas apuestas que desde la actual administración se vienen realizando para consolidar a Medellín como una ciudad del aprendizaje.

El Centro de Innovación del Maestro (Mova) es para los maestros y maestras de Medellín el lugar donde se congregan distintos actores para pensar y transformar la educación de la ciudad. Asimismo, la Revista Mova es uno de esos espacios donde se edifica la investigación escolar y se generan nuevos conocimientos necesarios para una verdadera transformación educativa y cultural.

Alexandra Agudelo Ruiz  
Secretaria de Educación de Medellín



Alcaldía de Medellín



## Una apuesta en la voz de los maestros y las maestras de Medellín

El Centro de innovación al maestro apostó hace un año por la apertura de la Revista Mova, una de las grandes novedades de la política pública de formación al maestro. Así lo declaramos, dimos un primer paso y ahora, con el presente número, retomamos el camino hacia la consolidación y la sostenibilidad de un escenario académico que pertenece a los maestros y maestras de Medellín.

La innovación anuncia cambios, y sostener esos cambios se convierte en un desafío constante. El recurso más valioso del que disponemos para avanzar en ese cambio es la palabra. La palabra que crea y recrea el mundo; que nombra, identifica y da vida. La palabra con la que nuestros maestros ponen en escena lo mejor de sí en cada jornada. La que los vincula con sus estudiantes y expresa las diferentes perspectivas para acercarse, explorar y transitar el camino del conocimiento. La palabra que resignifica sus prácticas en el aula. La palabra que nombra las incertidumbres de la humanidad en un tiempo particularmente extraño y complejo.

Con ese recurso y a pesar de los avatares del contexto, decidimos afianzar este escenario que se ocupa de pensar los procesos educativos; valorar lo que allí ocurre y lo que allí se gesta en la interacción creativa de maestros y estudiantes; tratar de medir el impacto de la educación en la transformación social, en la construcción de una relaciones de justicia, equidad, progreso, libertad y esperanza. En un año aciago, abrimos esta ventana a las voces de maestros y maestras, sin más afán que servir de foro a la diversidad de voces que ellos y ellas lanzan.

La Revista Mova es un escenario abierto a la conversación, a la socialización de las experiencias valiosas que ocurren en el espacio vivo del aula de clase. Es una invitación al análisis de las preguntas que se hacen los





# EDITORIAL

maestros y que los llevan a gestar proyectos de investigación escolar. Aquí caben también los resultados de algunos de esos proyectos que se traducen en trabajos de grado, en tesis de maestría y doctorado.

Revista Mova es, en suma, una provocación a la escritura del maestro, a la emergencia de una voz colectiva, crítica, diversa, plural, polémica y propositiva.

Mova acompaña este proyecto con la certeza de que el presente y el futuro de nuestra sociedad se gesta en la escuela y se muestra aquí en los trabajos de investigación, en las prácticas pedagógicas innovadoras, en las ideas e iniciativas de los docentes para la transformación de la educación. Las experiencias exitosas, las investigaciones que proponen búsquedas novedosas, la voz de los maestros, las maestras y los estudiantes, caben en este escenario.

Desde este rincón del ciberespacio lanzamos la voz para que los maestros expongan su hacer, sus preguntas y su saber ante la comunidad educativa nacional e internacional.



Alcaldía de Medellín



## Nota de los editores

El Comité Editorial de la Revista Mova registra con satisfacción que, cumplido el proceso de convocatoria, selección y evaluación de los trabajos para su segundo número, la respuesta de la comunidad educativa es alentadora. Se recibieron 39 manuscritos, discriminados así por secciones:

- Investigación escolar: 16
- Sistematización y experiencias significativas: 13
- Foto-ensayo: 6
- Reseñas: 2
- Narrativas: 2

En total, 14 artículos de investigación escolar fueron evaluados por 23 pares bajo el sistema de doble ciego. Participaron en esta fase un post-doctor, seis doctores, 14 magíster, un licenciado y un profesional, pertenecientes a grupos de investigación y a la Secretaría de Educación.

Esta amplia participación de la comunidad educativa evidencia la relevancia de este espacio académico y justifica su existencia para la difusión de las investigaciones y experiencias significativas, y para dar a conocer lo que ocurre en las aulas en la voz de los docentes y los estudiantes.

Con los resultados de la evaluación y ante la riqueza de las contribuciones recibidas, el Comité Editorial valoró la decisión de los maestros y las maestras de copar este escenario con 15 de los trabajos recibidos. La decisión unánime pretende que cada vez más docentes escriban y publiquen textos de diferentes tipologías en la Revista Mova. El horizonte de la revista, entonces, se traza en la línea de la socialización, el encuentro y el debate entre los



Alcaldía de Medellín



maestros y maestras. Este medio se propone fomentar la escritura de los docentes, generar un espacio que se caracterice por su gran riqueza y diversidad; a partir de ese escenario, si se considera pertinente y se generan las condiciones científicas, administrativas y operativas necesarias, se evaluará la posibilidad de avanzar hacia otras metas.

La dinámica educativa invita a repensar la acción de los docentes como autores de textos escritos y de su papel como responsables del despliegue de la escritura en los estudiantes, ellos están llamados a poner en escena sus propias competencias en la escritura. Esa dinámica tiene en Revista Mova el escenario privilegiado. Corresponde a las instituciones propiciar los procesos, diseñar las herramientas y abrir escenarios para que el docente que escribe avance en estrategias que lo hagan más competente en este campo y le permitan contribuir, en forma eficiente, al impulso de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Esta revista apostará en esa dirección para ampliar las posibilidades de publicación de los maestros, las maestras, los directivos docentes, los agentes educativos, los estudiantes y académicos preocupados por la educación.



Alcaldía de Medellín



# Investigación escolar





# Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: un análisis sobre sus procesos de formación

Leidy Daniela Acevedo Vásquez\*

## Resumen

Este artículo reflexiona sobre los resultados de la investigación “Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: Un análisis sobre sus procesos de formación”. La cual visibiliza cómo los maestros se constituyen en medio de tensiones que emergen de un dispositivo de sujeción que controla su formación y condiciones de posibilidad que le permiten la creación de otros modos de configuración de sí mismos; los hallazgos muestran un posible fenómeno de cooptación que tensiona e instrumentaliza la formación de maestros.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

---

## Palabras clave

Prácticas de subjetivación, redes pedagógicas, formación continua de maestros.

---

## Cite así este artículo:

Acevedo Vásquez, L. D. (enero-junio de 2019). Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: Un análisis sobre sus procesos de formación. Revista Mova, 2(2).

\*Magister en Educación, Universidad de Antioquia / estudiante de doctorado en Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Código Orcid: 0000-0002-0893-3214. Correo electrónico: ldaniela.acevedo@udea.edu.co



# Practices of subjectivation of participating teachers in the pedagogical networks of Medellín city: an analysis about their formation processes

## Abstract

This text reflects about the research results: Practices of subjectivation of participating teachers in the pedagogical networks of Medellín city: An analysis about their formation processes. The results make visible how teachers constitute themselves between tensions that emerge of a “subjecting device” that controls their formation, and conditions of possibility that allow them the creation of other ways to form themselves; the findings which show a possible phenomenon of cooptation that stresses and instrumentalizes the teachers’ formation.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

---

## Keywords

Subjectivation practices, pedagogical networks, teachers’ formation.

---





## El problema en contexto

El presente artículo aporta al campo de la formación de maestros en Colombia reflexiones que contribuyen a la comprensión de las prácticas de subjetivación que despliegan los maestros partícipes de las redes pedagógicas<sup>1</sup> identificadas en la ciudad de Medellín.

La construcción del estado del arte de la investigación de la cual parten los análisis que se presentan a continuación, permitió pensar al maestro colombiano en relación con un panorama histórico que da cuenta de problematizaciones alrededor de tres puntos coyunturales: primero, el maestro y su profesión como objetos de las relaciones saber-poder; segundo, la pauperización o desprofesionalización actual por las vías de la excesiva regulación del ejercicio docente y tercero, los hitos y manifestaciones potentes del magisterio en el contexto colombiano.

El lugar de las redes pedagógicas en el centro de estas problematizaciones se abordó desde los trabajos de autores como María del Pilar Unda Bernal, Alberto Martínez Boom y María Cristina Martínez Pineda (2002), quienes se constituyen en referentes teóricos clave para comprender las redes pedagógicas en tanto configuraciones colectivas del magisterio, visibilizadas en las luchas que gestó el Movimiento Pedagógico Colombiano (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional (1990) por habilitar otros modos de formación, de ser maestro y de hacer escuela en Colombia. Desde sus planteamientos, las redes se comprenden como espacios donde tienen lugar “procesos de subjetivación, en perspectiva de lo diverso y lo múltiple” (Martínez y Unda, 1997, p.3), los cuales se constituyen en base y fuerza de la colectividad magisterial.

La revisión de la literatura permitió relacionar, de un lado, perspectivas teóricas que configuran el concepto de redes desde tres marcos explicativos: las redes como campo de colectividad local y regional, como campo constituyente de otros modos de formación, de ser maestro y hacer escuela y, finalmente, las redes como campo constituyente del maestro en tanto sujeto político.

De otro lado, se identificaron perspectivas sobre las redes pedagógicas que, en el contexto de las producciones periodísticas y académicas del siglo XXI, las sitúan en un

---

1 En este texto se comprenden como sinónimos los términos: redes pedagógicas y redes de maestros.



modelo instrumental, tecnicista y eficientista que reduce la formación continua de los maestros a prácticas de capacitación, actualización y perfeccionamiento que instauran nuevas demandas de cualificación y buscan responder a las metas progresistas de calidad, excelencia e innovación educativa de las políticas públicas.

La ruta metodológica orientó el trabajo de campo mediante un enfoque cualitativo que propició, en un primer momento, la construcción de un corpus documental en el que se llevó a cabo la exploración y revisión de producciones académicas realizadas por los maestros de las redes (libros, artículos de revistas, de prensa, videos, documentos de carácter biográfico y autobiográfico e historias de vida), producciones vinculadas a instituciones de saber (tesis de grado, informes de ponencias, congresos y eventos académicos) y documentación legal relacionada con la política pública sobre la formación continua de maestros (normativas, leyes, decretos, planes de formación y de gobierno de las distintas administraciones, entre otros elementos).

La información documentada permitió, en un segundo momento, identificar las redes pedagógicas en las que se realizaron observaciones participantes y entrevistas a profundidad y semiestructuradas tanto con los maestros partícipes como con los profesionales de las entidades institucionales que las convocan. Estas entrevistas dieron lugar a relatos de experiencia y relatos de tipo biográfico y autobiográfico que mostraron los modos en que los maestros generan condiciones de actuación profesional, pedagógica, histórica, política y simbólica a partir de las cuales se constituyen como sujetos múltiples y diversos.

A través de los relatos los maestros construyeron cartografías de sí entendidas, desde Sáenz (2014), en relación con un campo de análisis de “las acciones sobre sí mismos o prácticas de sí” (p. 28) que éstos configuran a partir de sus modos de habitar y significar las redes pedagógicas. El ejercicio de narrar-se y expresar-se aportó a la investigación una suerte de “topología de la subjetividad” (Larrosa, 1995, p. 307) útil a las comprensiones sobre los procesos de subjetivación que éstos despliegan.

El posestructuralismo, como perspectiva epistemológica, orientó la construcción de los análisis a partir del uso de la caja de herramientas de Foucault (citado en Álvarez, 2014, p. 31), la cual situó el foco de atención en los saberes, las prácticas discursivas y no discursivas, los regímenes de verdad, las relaciones de poder, las tácticas de resistencia y las estrategias que circulan en las redes pedagógicas en tanto dispositivo de formación de maestros.



Este tamiz analítico desde la perspectiva foucaultiana se realizó a través de una “atenta y paciente labor de tematización” (Zuluaga, 1999, p. 181) que contribuyó a la codificación, categorización, agrupación, diagramación y sistematización de la información<sup>2</sup>. La organización de las unidades de análisis permitió la identificación de relaciones, recurrencias, regularidades, continuidades y discontinuidades, las cuales orientaron la creación de temáticas directrices de las que emergieron los asuntos coyunturales y las problematizaciones que aquí se exponen.

Grosso modo, los análisis construidos muestran algunas concepciones alrededor de las cuales se configuran las redes pedagógicas de acuerdo a sus modos de conformación, existencia y permanencia; su funcionamiento deviene como efecto de un dispositivo de formación en el que tienen lugar “instrumentos, mecanismos y tecnologías que entretejen tensiones y relaciones de saber-poder” (Foucault, 1988, p. 3) en las que se producen prácticas de subjetivación en el marco del gobierno de los otros (sujeción<sup>3</sup>) y de sí mismos (prácticas de sí<sup>4</sup>). En esta medida, los análisis que aquí se exponen parten del contexto particular de las redes pedagógicas, para construir cuestionamientos que esperan impactar en la formulación de políticas públicas sobre la formación de maestros en nuestro país.

## Hacia una comprensión de las redes pedagógicas en tanto estrategia de formación, colectivo de maestros y movimiento

La trayectoria de las redes pedagógicas como categoría histórica ha estado atravesada por luchas y problematizaciones en relación con las condiciones de su emergencia, existencia y permanencia en la ciudad de Medellín. Respecto al panorama de su configuración se identifican, por un lado, aquellas redes que se organizan a partir del interés y la iniciativa

- 
- 2 Apoyada en la herramienta Atlas.ti como software útil en el análisis de la información recolectada en investigaciones cualitativas.
  - 3 Se entiende como “el proceso de devenir sujeto subordinado al poder” (Butler, 2001, p. 11) en el que “la acción de gobernar permite estructurar el posible campo de acción de los otros” (Foucault, 1988, p. 16).
  - 4 Abarcan “las valoraciones sobre la intensidad relativa de las diversas fuerzas del campo de sí, el cual constituye al sujeto dentro de un juego táctico de acciones sobre sí mismo” (Sáenz, 2014, p. 28). Para Foucault (1990) estas prácticas devienen en tecnologías del yo.





propia de maestros y que fueron visibilizadas por la Expedición Pedagógica Nacional (1990<sup>5</sup>); por otro lado, aquellas redes conformadas en los últimos diez años a partir de la convocatoria de la institucionalidad<sup>6</sup>, esto es, de organizaciones públicas y privadas que ponen su interés en la educación y la formación continua de maestros.

Según los actores que las convocan, las redes pedagógicas construyen propósitos, intereses, estructuras y dinámicas de funcionamiento que dan lugar a concepciones distintas de red. Los hallazgos investigativos permitieron identificar tres concepciones específicas, a saber, la red como estrategia de formación continua de maestros, la red como colectivo de maestros y la red como movimiento.

La primera hace referencia particularmente a aquellas redes que al configurarse por iniciativa de las administraciones municipales e institucionales, son parte constitutiva de un proyecto de ciudad – como el de Medellín ciudad innovadora – que vela por conducir la formación de maestros hacia los objetivos que se trazan los distintos planes de desarrollo de la agenda pública. En este sentido, las redes pedagógicas se conciben como un programa estratégico a través del cual se capacita, actualiza y cualifica a los maestros en tanto actores clave para el mejoramiento, la transformación y la consolidación de procesos de investigación e innovación educativa.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Ahora bien, con todo y lo estratégico que resultan las condiciones institucionales que ofrecen las administraciones para la conformación de redes pedagógicas, muchas de éstas se configuran independientemente de lo que buscan las entidades que las avalan. El interés que motiva su configuración parte exclusivamente de la autonomía e iniciativa de los maestros por gestar en estos escenarios condiciones de posibilidad para el encuentro y la conversación con el otro, la creación de saber pedagógico y la convergencia en objetivos comunes que legitimen su lugar como sujetos políticos e intelectuales.

---

5 Entre estas, la Red de Maestras Expedicionarias.

6 Entre estas, la Red Educativa de Maestros de Medellín (Red REM) convocada por la Secretaria de Educación de Medellín a través de instituciones como la Escuela del Maestro y el Centro de Innovación del Maestro (Mova); el Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, convocada por Proantioquia, la Red Maestros Amigos de Explora (Red MAE), el Parque Explora y la Secretaria de Educación de Medellín.



Alcaldía de Medellín



Emerge, así, una segunda concepción de las redes como encuentro, reunión, grupo y colectivo de maestros, quienes, más allá de los intereses formativos a los que estratégicamente son llamados, tejen comunidad académica y de aprendizaje a través de lazos pedagógicos que vivifican y conectan apuestas personales, profesionales y políticas por revitalizar el sentido de la colectividad en la formación de maestros y en las luchas que gestan.

Autorizarse para la construcción colectiva, le permite a los maestros crear prácticas de subjetivación política que visibilizan las singularidades de los modos *sui generis* en que habitan la red y la hacen existir de otras formas posibles, distintas y plurales. El viaje, la travesía y la expedición son metáforas que significan una tercera concepción de red como movimiento y movilización, la cual habilita posibilidades para la visibilización de las múltiples experiencias y formas de hacer pedagogía en nuestro país y la resignificación de las relaciones con los territorios en que tienen lugar.

Estas dos últimas concepciones de red muestran las ocasiones tácticas y de resistencia productiva a partir de las cuales los maestros hacen frente a las propuestas totalizantes, unificadoras y excluyentes que los encasillan en ideales únicos y absolutos del deber ser y ponen en tensión la imagen de un sujeto único, individual, solitario y estático, para reconocerlo y reivindicarlo desde la potencia de la colectividad, la pluralidad y la movilización.



## Funcionamiento de las redes pedagógicas como dispositivo de formación

Al interior de las redes pedagógicas, en tanto estrategias de formación, escenarios de colectividad y de movimiento, los maestros construyen prácticas de subjetivación innovadoras, investigativas, reflexivas, creadoras, transformadoras, colectivas, políticas y de resistencia que se implican unas a otras y definen los diversos modos en que los maestros se forman como sujetos en la contemporaneidad.

Estas prácticas, siguiendo a Foucault (1988, 1990, 1991), son efecto de un dispositivo de formación que produce en estos escenarios formas de funcionamiento atravesadas por una red de relaciones saber-poder que se establecen entre elementos heterogéneos. Estos incluyen, para el caso de Medellín, leyes y reglamentos que se materializan – por ejemplo – a través del acuerdo número 19 de 2015, por medio del cual se adopta la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio articulada a Mova; en ésta las redes ocupan un lugar protagónico en tanto programas orientadores de la formación continua de maestros.





Los actores, como otro de los elementos del dispositivo, son responsables de poner en marcha los presupuestos que traza dicha política pública así como de cumplir la tarea educativa que ésta les exige. La Secretaría de Educación, la Escuela del Maestro, Mova, Proantioquia y Parque Explora son las instituciones públicas y privadas que, en el contexto local, se identifican como actores importantes en la convocatoria y conformación de las redes pedagógicas.

A partir de la existencia de estos actores, entran a hacer parte de la red de relaciones del dispositivo líneas de fuerza que devienen de los intereses, por un lado, de dichas instituciones y, por el otro, de los maestros; estos intereses en algunos casos dialogan y se corresponden entre sí, en otros, chocan ocasionando tensiones entre lo que buscan unos y otros. Respecto a los intereses institucionales, se destaca el de generar procesos de formación que garanticen el mejoramiento de la calidad y la innovación educativa; y con relación a los maestros, algunos de sus intereses responden a estos fines, otros, en cambio, los problematizan y tácticamente aprovechan lo que la institucionalidad les ofrece para perseguir sus propias apuestas pedagógicas y proyecciones profesionales.

Tanto los intereses de los maestros como los de las instituciones, se configuran en función de los discursos que circulan en la red de relaciones a modo de “conjuntos de enunciados que, más que unidades, constituyen los conceptos” (Castro, 2004, p.144) que rigen las modalidades de existencia de las redes y las ponen a funcionar en relación con la innovación como concepto estructurante del discurso sobre la formación continua de maestros.



Este discurso promueve la construcción de prácticas innovadoras, contextualizadas y transformadoras de las realidades educativas, se soporta en enunciados sobre la sistematización de experiencias significativas y la producción de saberes para el intercambio educativo. Asimismo, se fundamenta en los principios de “ser para dialogar, saber para crear, crear para innovar y reconocer para vivir juntos” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 38), los cuales disponen el desarrollo humano, la formación situada, la reflexión metodológica y la investigación como líneas que ordenan los modos concretos en que muchas de las redes pedagógicas operan.

Es así como el discurso sobre la innovación sitúa ideales específicos de formación y constitución de sujetos que pretenden “potenciar las capacidades reflexivas, críticas, creativas, innovadoras e investigativas de los maestros, a través de la generación de espacios





para el diálogo de saberes que propenden por el mejoramiento de la calidad educativa” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 39).

En este entramado de relaciones entre reglamentos, leyes, actores, intereses, discursos y enunciados, tienen lugar prácticas discursivas y no discursivas materializadas en un conjunto de “técnicas, instituciones, esquemas de comportamiento y reglas anónimas e históricas” (Castro, 2004, p. 144) que definen para las redes pedagógicas formas de decir y de hacer que configuran su propio habitus y modus operandi.

Estas prácticas se configuran como efecto de un poder que es en sí mismo condición de posibilidad y de existencia de las redes pedagógicas; éste no se entiende como un poder que subsume, castiga, domina o es padecido sino que –como otro de los elementos constitutivos del dispositivo– produce sujetos por la vía de una excesiva regulación, objetivación y sujeción o por la de procesos de subjetivación que conquistan los mismos maestros desde las acciones que ejercen sobre sí mismos.

En otras palabras, el poder opera en las redes pedagógicas como algo que también “forma al sujeto” (Foucault, citado en Butler, 2001, p. 11) pues organiza sus prácticas en función de unas “formas de racionalidad específicas” (Castro, 2004, p. 472) que entran a ser parte de la heterogeneidad de los elementos del dispositivo de formación. Esto se evidencia cada vez que las líneas de fuerza que provienen del discurso formativo y educativo de la política pública, si bien regulan, vigilan y conducen los procesos de formación de los maestros, más que oprimirlos, los movilizan a producir prácticas y modos diferentes de constituirse a sí mismos.

Los efectos de funcionamiento de este poder producen tensiones generadas por cruces entre distintos juegos de verdad o “régimenes de veridicción” (Castro, 2004, p. 410) que definen el campo de lo verdadero y lo falso, los cuales develan los usos tácticos provenientes de los intereses y fines perseguidos tanto por los maestros de las redes como por la política de formación docente que las convoca; en medio de dichas tensiones los maestros construyen las prácticas que les permiten constituirse como sujetos plurales, inacabados y cambiantes.

Lo anterior es posible gracias a que dicho poder no es bidireccional, vertical ni estático sino que circula y se dinamiza en un campo definido por “relaciones entre estrategias y tácticas” (Castro, 2004, p.148). En este campo las relaciones entre las fuerzas tensionales actúan sobre las acciones de los otros y se movilizan a partir de instauraciones, creaciones y modificaciones por las cuales unas racionalidades se oponen a otras, unas excluyen a otras y, sobre todo, unas engendran, rompen y hacen posible otras.



## Reflexiones a propósito de la formación de maestros en las redes pedagógicas: entre cooptaciones y singularidades

A propósito del funcionamiento de las redes pedagógicas como dispositivo de formación, los análisis presentados hasta este punto permiten interrogar el campo de la formación de maestros en términos de los efectos subjetivantes que dejan las relaciones saber-poder en los procesos de formación continua de maestros.

La analítica foucaultiana permite seguir haciendo visibles estos efectos en relación con tres problematizaciones: la primera devela la posible existencia de un fenómeno de cooptación; la segunda, plantea cuestionamientos al concepto de formación inscrito en las lógicas tecnicistas, eficientistas y de mejoramiento en las que quedan atrapadas las redes pedagógicas y, la tercera, posiciona el despliegue de lo singular como línea de fuga para la configuración de otros modos posibles de subjetivación.

En términos generales, estas problematizaciones nos permiten plantear que las redes pedagógicas, tal como se pensaron en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional (1990), han sido cooptadas por las tecnologías de poder que son puestas en funcionamiento a través de los mecanismos de sujeción mediante los cuales la política pública conduce y objetiva a las redes como dispositivo, esto es, como programa estratégico que responde a las urgencias de calidad e innovación.

Un primer efecto, evidencia distanciamientos entre los sentidos, intereses, propósitos y funcionamientos de las redes pedagógicas que surgen en el contexto del proyecto expedicionario y las que son convocadas por la actual política pública de formación docente: mientras aquellas se posicionan, desde lo colectivo, como trincheras y escenarios políticos de resistencia frente a las lógicas homogenizantes que instrumentalizan la función docente; las actuales, son redes que sirven a la organización de una “buena” política en tanto velan por los procesos de mejoramiento permanente de la educación y las prácticas pedagógicas” (Secretaría de Educación de Medellín, 2008, p. 3) a través de la estandarización de los ideales de formación del maestro.

Estos distanciamientos evidencian una ruptura potencial entre las redes pedagógicas del ayer y del hoy<sup>7</sup>, la cual se explica a partir de la existencia de un fenómeno de cooptación

---

7 Por redes del ayer nos referimos a las redes pedagógicas que emergieron en





que tensiona e instrumentaliza la formación continua de maestros. Este fenómeno captura tanto el concepto de redes de maestros como los discursos sobre sistematización, experiencias significativas, innovación y producción que en la tradición expedicionaria, no sólo eran potentes sino que tenían un sentido pedagógico y político que no corresponde al sentido instrumental que se les asigna hoy en el discurso oficial de la política pública que convoca a la conformación de redes pedagógicas.

Una vez capturados, estos discursos sufren desplazamientos de sentido y propósito para justificar las metas de progreso, mejoramiento y excelencia e instalan formas únicas y normalizadas del tipo de sujeto que se necesita formar. Estos desplazamientos obedecen a un modelo tecnicista y eficientista que se sustenta en la perfectibilidad y en las lógicas del mejoramiento constante como principios bajo los cuales se mecaniza la formación y el quehacer del maestro dentro de una perspectiva instrumental que la concibe exclusivamente como capacitación, actualización y cualificación, en tanto prácticas “éxitosas” que conducen la formación del maestro hacia las directrices de utilidad y eficacia del proyecto de mercado.

Estas prácticas, tal como lo plantea Calonje (2017), han demostrado su agotamiento en el campo de la formación docente<sup>8</sup> al afirmarse mediante regímenes de veridicción que “naturalizan y neutralizan” (p. 39) el concepto de formación de maestros, instalando como único y verdadero el ideal de ser mejores maestros, esto es, sujetos ejemplares, exitosos y competentes que sirven a los fines de tal proyecto. Este ideal, a propósito de las cooptaciones efectuadas, instaaura perspectivas del déficit, de la imperfección y de la carencia que polarizan, clasifican y fragmentan a los maestros entre malos y buenos y, a sus prácticas, entre obsoletas e innovadoras, entre mejores y peores.

En el orden de estas problematizaciones, las líneas esperanzadoras con las que se cierran estas reflexiones dejan claro que del mismo modo como las formas de poder cooptan – estratégicamente – los sentidos y las causas de lucha de las redes de maestros para servir a las políticas de excelencia educativa; también producen ocasiones para que éstos construyan tácticas que generan rupturas importantes. Las cuales demuestran cómo a pesar de los

---

el marco de la propuesta expedicionaria y, por redes del hoy, a aquellas que convoca la actual política pública de formación de maestros en Medellín.

- 8 Se han hecho estudios en los que se muestra el agotamiento del modelo de capacitación en el país y se plantean nuevos conceptos y propuestas para este campo. Profundizar en Martínez y Unda (1995).





intentos por destruir la singularidad<sup>9</sup> de las prácticas y de los modos de subjetivación de los maestros, ésta vuelve y habilita lugares para emerger como posibilidad de fuga y resistencia.

Pues, justamente, aquello que está en el centro de las lógicas de mejoramiento e innovación de la formación continua de maestros, es la posibilidad de producir “las fisuras y los pliegues por los que irrumpe lo no regulado” (Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p. 119), a partir de tácticas que, aunque efímeras y volátiles, dan cuenta de la movilidad compleja de un poder que hace posible la existencia, el funcionamiento y la permanencia de las redes pedagógicas.

Los análisis presentados más que mostrar una supuesta derrota de la resistencia, reconocen el potencial que ésta tiene en la configuración de las prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes, cada vez que posibilita el despliegue de lo singular como línea de fuga en medio de las tensiones que producen las relaciones saber-poder a través de las cuales funciona el dispositivo de formación.

Esto explica por qué a pesar de que muchas prácticas de los maestros son objetivizadas y conducidas por los mecanismos de sujeción que soportan el dispositivo; también se deslizan sutilmente prácticas que se distancian de las lógicas de instrumentalización, estandarización, reproducción y mejoramiento, en el sentido que no apuntan a responder a los cánones que las polarizan y homogenizan, sino que abren fisuras para que se posicione allí lo singular de sus modos de existencia.

Dichas fisuras se abren a partir de experiencias que, en palabras de De Certeau (2000) “cogen al vuelo las posibilidades de provecho y toman visibilidad deslizándose dentro de la misma estrategia” (citado en Aguilar et al., 2008, p. 120); de ahí que los maestros aprovechen las condiciones institucionales que ofrecen las redes pedagógicas en tanto programas estratégicos de formación, para construir prácticas de sí que les posibilitan “jugar en otros planos” (p. 123) y escapar, por momentos fugaces, a las demandas estatales para responder a las búsquedas y apuestas que ellos mismos construyen como sujetos políticos.

---

9 Estos intentos se evidencian, por ejemplo, en las formas en que las tecnologías de poder condicionan las experiencias significativas, esto es, las buenas prácticas para ser reproducidas mediante formatos replicables que acaban la singularidad a partir de la cual, en su momento, las construyó el maestro, convirtiendo dicha singularidad en canon de excelencia que estandariza, mecaniza y homogeniza el quehacer del maestro.

Así, aunque las redes se institucionalicen en el marco de reglas homogenizantes, su potencia para producir resistencias no se agota ahí, debido a que existe la posibilidad de subvertir las maneras hegemónicas de entender la formación de maestros y de romper los modelos e ideales únicos que estandarizan al maestro; lo cual da vía libre a los modos de ser y hacer que emergen de la singularidad de sus prácticas.

Los maestros que en las redes pedagógicas construyen estas prácticas de sí, son reconocidos como maestros del borde, de la periferia y del límite, como maestros que fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema para desacomodarlo, para resistir y fracturar sus cooptaciones; son acción y reflexión, dan sentido y significado a su práctica pedagógica, la hacen experiencia y evitan que ésta se agote en sí misma.

Estos maestros ilustran, entre otras cosas, las formas heterogéneas en que el poder se manifiesta en el dispositivo de formación para comprender los modos de consitución que efectúan los maestros sobre sí mismos, “no desde la dinámica dominante-dominado, sino desde la posibilidad de leer en las prácticas y discursos, fugas en las que se hacen manifestas resistencias productivas que subvierten el orden establecido desde lo micro, desde lo singular” (Aguilar et al., 2008, p. 13).

Estas formas de poder son, a su vez, fuerzas que hacen de las redes pedagógicas escenarios de tensión entre procesos de sujeción y subjetivación implicados en movimientos circulares, de ida y vuelta, de pliegues y repliegues en cuyo interior los maestros constituyen las prácticas de sí que aperturan otras posibilidades de subjetivación.

## Consideraciones finales

Estas reflexiones le apuestan a pensar la formación continua de maestros desde el despliegue de lo singular como posibilidad de fuga y de resistencia a las lógicas tecnicistas y eficientistas en que ésta ha quedado atrapada tras el mito de progreso y mejoramiento, a través del cual el dispositivo organiza la formación de los maestros y justifica las cooptaciones que efectúa mediante el discurso de la innovación educativa.

Lo anterior nos invita a seguir pensando la política pública de formación docente y gestar en su base condiciones de posibilidad y de actuación para que los maestros construyan prácticas de sí que visibilicen las tácticas de resistencia que resignifican sus procesos de



autoformación y que, a su vez, trascienden los agotamientos en que han quedado acotadas algunas perspectivas sobre la formación continua de maestros.

Esto implica ampliar debates que aporten a su desnaturalización y desneutralización, lo cual exige un ejercicio de reflexión sobre “su presente, su porvenir, su razón de ser, sus contenidos, modalidades, el tipo de racionalidad y lógica particular en la que se funda” (Calonje, 2017, p. 43). Se trata de apostar por su reconceptualización y de ocasionar fracturas que permitan construir otras maneras de concebirla, no a modo de manual que mecanice el quehacer del maestro, sino a partir de perspectivas que dejen fluir la potencia de su singularidad y de las formas minúsculas de sus micropoderes.

En medio de estas apuestas, la de seguir construyendo colectividad, en medio de las tensiones generadas por las implicaciones entre los procesos de sujeción y subjetivación, sigue siendo una potente oportunidad para que estos escenarios no sucumban ni se rindan ante los intentos de individualización, disgregación y fragmentación del sentido de lo colectivo.

El desafío de seguir defendiendo y apostando por la configuración de redes de maestros, le permite a éstos subjetivarse, encontrarse, formarse con otros y resistir juntos no sólo desde escenarios paralelos, distintos o externos a la escuela, sino, además, desde el interior de ésta para potenciar el sentido de colectividad allí fracturado. Esta es una importante salida que le permite a los maestros partícipes de las redes pedagógicas crear prácticas de resistencia conjuntas y continuar existiendo a partir de formas alternativas de agrupación donde se despliegan otros modos de subjetivación, otras posibilidades de ser, de hacer pedagogía y de pensarse en colectivo.



## Referencias bibliográficas

- Aguilar, D.; Calderón, I.; Ospina, J. (2008). El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Alape, L., y Monroy, M. (2011). Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia. *Panorama*, 5(9), 9.
- Alcaldía de Medellín. (2008a). Plan de Formación y cualificación docente Medellín. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319508\\_archivo\\_pdf\\_Medellin.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319508_archivo_pdf_Medellin.pdf)



- Alcaldía de Medellín. (2008b). Plan de Desarrollo 2008-2011 Medellín es Solidaria y Competitiva. <https://www.medellincomovamos.org/el-plan-de-desarrollo-2008-2011-medell-n-es-solidaria-y-competitiva/>
- Alcaldía de Medellín. (2015). Acuerdo número 19 de 2015 Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro- MOVA.
- Alcaldía de Medellín. (2016-2019). Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadov229FEB16.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadov229FEB16.pdf).
- Butler, J. (2001). Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción (Vol. 68). Universitat de València.
- Calonje, P. (2017). La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. Revista colombiana de educación, 38-39.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Buenos Aires: Prometeo.
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei: revista de filosofía, 74(6).
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. Revista mexicana de sociología, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo: y otros textos afines (No. 1: Foucault). Paidós.
- Foucault, M. (1991). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1990). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura.
- Larrosa, J. (1995). Escuela, poder y subjetivación. La piqueta.
- Martínez, A. y Unda, M. (1995). Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos. Nodos y Nudos, 1(1).



- Martínez, A y Unda, M. (1995). El Maestro: Sujeto de Saber en las Prácticas de Cualificación. Valle del Cauca, Colombia.
- Martínez, A. y Unda, M. (1997). Redes pedagógicas: otro modo de ser conjunto. Nodos y Nudos, Santafé de Bogotá: RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. y Unda, M. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. Nodos y Nudos, 1(5).
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. Educere, 10(33), 243-250.
- Martínez, M. (2006). El poder político-pedagógico de las experiencias realizadas por los colectivos y redes de maestros. En Educación y ciudad (11)
- Martínez, M. (2006). Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político. (Tesis doctoral). UNED.
- Martínez, M. (2011). Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (2012). Redes Experiencias y movimientos pedagógicos. Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. Rev. Cienc. Tecnol, 18. 5-11
- Miñana, C. (2007). Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad.
- Sáenz, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En: Sáenz, J. (2014) Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación de Medellín (2008). Experiencias Con-Sentido Pedagógico. Medellín, Colombia: Litoimpresos y Servicios Ltda.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2018). Mova, Centro de innovación del maestro. Medellín, Colombia. <https://medellin.edu.co/37-programas/mova/general/23-mova-centro-de-innovacion-del-maestro>
- Unda, M., Chaparro, C. y Espinoza, H. (2001). Red de cualificación de educadores en ejercicio.

- Unda, M. (2001). Expedición pedagógica nacional. Apoyo a redes e investigación pedagógica. *Nodos y Nudos*, 6(19).
- Unda, M. y Martínez, A. (2002). Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica. Santa Marta, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unda, M., Martínez, A y Bejarano, J. (2002). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación.
- Unda, M. (1998). Los maestros, las innovaciones y las redes en el espacio de lo no domesticado. Oaxaca, México.
- Unda, M. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26.



# Evaluación y diversidad, de la teoría a la práctica desde una propuesta psicopedagógica

Cristian Andrés Maya Poveda\*  
Carlos Mario González Jiménez\*\*

## Resumen

Actualmente, los avances que se han logrado en términos de evaluación desde una mirada de la atención a la diversidad son innumerables, si los situamos en el ámbito de la teorización, la normatividad y la reflexión pedagógica, lo que avizora la ruptura de los paradigmas que las mismas entidades que le apuestan a una educación con calidad han respaldado con el paso de los años. Sin embargo, el tema de lo tangible, en cuanto a la proposición de estrategias y rutas de orientación que posibiliten llevar a la práctica procesos evaluativos para el aprendizaje y lo diverso, queda sesgado a la falta o materialización de recursos útiles y comprensibles para los docentes, coherentes con los contextos socioculturales que convergen en la escuela.

Bajo los parámetros de una investigación cualitativa apoyada en un diseño metodológico etnográfico y de revisión documental, las siguientes líneas presentan una propuesta psicopedagógica que orienta el desarrollo de una práctica evaluativa pensada en y para la diversidad, teniendo en cuenta los referentes educativos y legislativos que respaldan el acto de evaluar en nuestro país, pero que además trasciende al reconocimiento de las características de nuestro contexto, como pretexto para vivir y comprender el acto de evaluar desde lo diverso.

\*Magister en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente labora como docente cátedra de la Universidad de Antioquia y es docente de Apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI) de la Secretaría de Educación de Medellín, Colombia, en el colegio Marco Fidel Suárez. Correo electrónico: candres.maya@udea.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4303-5425>.

\*\* Magister en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Actualmente labora comodocente de Básica Primaria en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria de la Secretaría de Educación de Medellín, Colombia. Correo electrónico: loscargonzaga@hotmail.com; Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-7754-9312>.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro



Alcaldía de Medellín

---

**Palabras clave:**

Evaluación, diversidad, formación docente, aprendizaje.

---

**Cómo citar:**

Maya Poveda, C. A., & González Jiménez, C. M. (2020). Evaluación y diversidad, de la teoría a la práctica desde una propuesta psicopedagógica. Revista Mova, 2(2).

## Evaluation and diversity, from theory to practice from a psycho-pedagogical proposal

**Abstract**

Right now, the achieved advances on assessment from the attention to the diversity, are countless, if we place it in the theorizing scope, the normativity and the pedagogical reflection what show us the breaking of the paradigms supported by the same entities who bet on education during time. But, on the subject of the tangible, about strategies proposal and orientation routes whose can make possible in the practice assessment processes to learning and diversity are being slanted to the lack of useful and understandable resources for teachers, and coherent with the socio-cultural contexts who converge at school.

Under the parameters of qualitative research supported in ethnography and documentary review as a methodological design, this paper shows a psycho-pedagogical proposal who orientates the development of an assessment practice thinking in and by the diversity, having in mind the educational and legislative referring that support the assessment practices in our country, but also transcends acknowledge of our context characteristics, as an excuse to live and understand the act of assessment from diversity.

---

**Key words:**

Evaluation, diversity, teacher training, learning.

---



## Introducción

Hablar de prácticas evaluativas que cohesionen con las demandas educativas subyacentes en el marco de lo diverso, genera crisis, tensiones, fisuras y retos, que se instalan en la escuela como una posibilidad para promover acciones pedagógicas que aporten a reconocer en el otro, las condiciones y las características biopsicosociales que le permiten acercarse y dar cuenta de su proceso de aprendizaje.

Las diferentes concepciones e interpretaciones que los docentes le han atribuido al concepto de evaluación, generan prácticas y dinámicas que equiparan dichos procesos a un aspecto cognitivo de los sujetos, para limitar su utilidad a la medición de aprendizajes en términos de contenidos académicos. En este sentido, como lo menciona Juan Álvarez, citado en el Documento 11, Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009, del Ministerio de Educación Nacional del 16 de abril de 2009 (en adelante Documento 11), afirma:

En la escuela se examina y califica mucho y muchas veces; pero se evalúa poco [...] Los malos resultados que nos arrojan las pruebas son si acaso, indicio de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, que pueden ser muchas, y no todas debido a negligencias o torpezas de quien aprende [...]. Asimismo, los profesores no pueden aprender mucho de los resultados para mejorar sus prácticas. (p. 26)

Se parte de la premisa de que las concepciones y las aplicaciones que se le otorgan hoy al concepto de evaluación en el plano de lo diverso, necesitan atravesar por una ardua vía de transformación, en donde el desaprender se convierta en el principal objetivo trazado; desaprender como una posibilidad de mover esquemas mentales y aplicativos que permitan en los docentes propiciar espacios de reflexión psicopedagógica, en los cuales se puedan resignificar las concepciones de lo que implica evaluar en los contextos contemporáneos, así mismo, entender que la atención a la diversidad, más allá de lo que muchos denominan hoy “discapacidad” abarca un sinnúmero de elementos culturales, sociales, cognitivos, religiosos y políticos, que amplían el panorama y el terreno donde podemos movernos a la hora de asegurar procesos evaluativos de y para la calidad.

Por consiguiente, como resultado de una investigación con enfoque cualitativo, sustentada en un diseño metodológico etnográfico y de revisión documental, se da respuesta al objetivo general de orientar el desarrollo de prácticas evaluativas a través de una matriz psicopedagógica, para el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes en el aula de clase.

Las principales técnicas e instrumentos para desarrollar la propuesta acorde al enfoque investigativo mencionado, fueron el diseño e implementación de matrices de análisis para la identificación de la trazabilidad entre los postulados legales y teóricos con las prácticas docentes, la categorización y sistematización de las orientaciones establecidas por el Decreto 1290 del 2009 y los lineamientos propuestos por Diseño Universal para el Aprendizaje desde sus tres principios rectores. Finalmente, se plantea una propuesta acorde a las particularidades pedagógicas para la atención a la diversidad, y a su vez, una herramienta meta-evaluativa que le facilite al docente evaluar y reflexionar su propia práctica en el marco de la diversidad.

En consecuencia, las siguientes líneas se convierten en la materialización de las reflexiones psicopedagógicas propuestas entre la diada evaluación y diversidad desde la praxis pedagógica, con el fin de orientar el desarrollo metodológico y didáctico de acciones evaluativas, que enmarquen el quehacer docente desde la configuración de subjetividades, el reconocimiento y respeto de estilos, ritmos de aprendizaje, intereses y características propias de los actores que convergen en el acto educativo.

## Del qué al cómo evaluar lo diverso:

La siguiente propuesta pretende ser en un insumo pedagógico de referencia para que los docentes orienten prácticas evaluativas que acojan los diferentes escenarios escolares, en un marco de atención a la diversidad de los aprendizajes.

Para ello, se describen algunas categorías generales acompañadas de una serie de estrategias y/o actividades de intervención psicopedagógicas, que acogen las características y particularidades de los sujetos en situación de aprendizaje, articuladas a las especificidades del contexto social y cultural inmediato, a los intereses y necesidades del estudiante y a las demandas de la época actual, cuya línea de base es el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Las categorías globales propuestas en la matriz y sus correspondientes descripciones, conversan con los lineamientos planteados en el Decreto 1290 y el Documento 11 de 2009, en miras de hacer tangible una sinergia entre las orientaciones legales y las prácticas evaluativas que conciban la atención a la diversidad como eje transversal en el acto formativo.

En ese sentido, se proponen diferentes maneras de llevar la evaluación a la realidad del aula de clase y se pone en coherencia sus configuraciones con los principales postulados planteados por el enfoque didáctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde se plantea, en articulación con investigaciones neurocientíficas y la lógica de las directrices del



diseño universal accesible en términos del currículo, la necesidad de crear prácticas educativas pensadas en la diversidad, en aras de eliminar barreras para el acceso al aprendizaje; lo anterior es sustentado por parte del CAST (Center for Applied Special Technology - Centro de Tecnología Especial Aplicada), organización investigativa norteamericana que busca aportar a la expansión de oportunidades para todas las personas bajo la premisa de un currículo accesible pensado en todos y para todos, en ese sentido:

El DUA ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas. El currículum que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. Las opciones para lograrlo son variadas y suficientemente robustas para proporcionar una instrucción efectiva a todos los alumnos. (Pastor, Sánchez, Sánchez y Zubillaga, 2013. p. 3).

Además, las prácticas pedagógicas y evaluativas diseñadas desde el marco del DUA, se deben regir básicamente por tres principios fundamentales basados en las redes de aprendizaje que, según la neurociencia, son las determinantes para generar procesos de aprendizaje efectivos, los principios<sup>1</sup> son:

- Principio I: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje).
- Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje).
- Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

En este orden de ideas, es imprescindible hacer énfasis en el desarrollo de prácticas evaluativas en coherencia con los postulados propuestos por el DUA, para lograr atender las particularidades de los estudiantes en términos de evaluación y aprendizaje. Bajo la anterior premisa la evaluación se concibe como:

---

1 Para ampliar esta información se pueden dirigir a: Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0). [http://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)

El proceso de recopilación de información sobre el rendimiento del estudiante utilizando una variedad de métodos y materiales para determinar sus conocimientos, habilidades y motivación, con el propósito de tomar decisiones educativas fundamentadas. En el marco del DUA, el objetivo es mejorar la precisión y puntualidad de las evaluaciones, y asegurar que sean integrales y lo suficientemente articuladas como para guiar la enseñanza de todos los alumnos. Esto se logra, en parte, manteniendo el foco en el objetivo y no en los medios, permitiendo el uso de apoyos y andamiajes ante los ítems de construcción irrelevante. Ampliando los medios para adaptarse a la variabilidad de los alumnos, la evaluación en el DUA reduce o elimina las barreras para medir de manera precisa el conocimiento, habilidades e implicación del alumno. (Pastor, Sánchez, Sánchez y Zubillaga, 2013. p.7)

En ese orden de ideas, la siguiente matriz tiene como propósitos fundamentales:

1. Orientar la construcción de prácticas evaluativas que tengan en cuenta la diversidad que emerge en el aula de clase, teniendo como punto de referencia las descripciones de las categorías, las estrategias y/o actividades planteadas y una caracterización previa del grupo.
2. Promover un espacio de metaevaluación, en el cual el docente tenga la posibilidad de atravesar su práctica evaluativa por la matriz, para identificar la pertinencia de las actividades propuestas respecto a la atención de la diversidad en el aula. Lo anterior con el fin de garantizar una evaluación que acoja las particularidades de todos los estudiantes.
3. Hacer tangible, desde la matriz psicopedagógica, las orientaciones brindadas desde el Decreto 1290 y el Documento 11 de 2009, para el desarrollo de prácticas evaluativas que atiendan la diversidad de aprendizajes.
4. Eliminar barreras de aprendizaje e incrementar oportunidades de participación desde el reconocimiento de la diversidad.
5. Promover el diseño de currículos y prácticas pedagógicas accesibles para todos.

De esta manera, la matriz conversa en gran medida con la intención de accesibilidad del DUA, al proporcionar a los docentes múltiples opciones de llevar a cabo su lectura y puesta en práctica, tales como:

1. Tener en cuenta las categorías propuestas por el Decreto 1290 de 2009 para que el docente cree sus propias estrategias y/o actividades evaluativas (ver columna en blanco de la tabla 1).



2. Orientar una práctica evaluativa teniendo en cuenta las estrategias y/o actividades propuestas en cada categoría de la matriz (ver tabla 1).
3. Tener como línea de base la ejemplificación propuesta en el marco del DUA (ver tabla 1.1), para que el docente proponga actividades y/o estrategias que den respuesta a la diversidad de aprendizajes en su práctica evaluativa.
4. En caso de que el docente proponga sus propias actividades y/o estrategias de evaluación y desee verificar su accesibilidad en términos de atención a la diversidad, puede dirigirse a la Guía de metaevaluación (Tabla. 2) y dar respuestas a las preguntas orientadoras.

## A tener en cuenta:

- Elaborar una caracterización previa del grupo, para identificar particularidades, necesidades e intereses de cada estudiante.
- La evaluación debe ser formativa, continua y dialógica, esta no se debe limitar a un momento específico de la clase.
- Cualquier práctica evaluativa debe estar cohesionada con la realidad del contexto en el cual interactúan los estudiantes.
- Es importante enmarcar el diseño de la práctica evaluativa desde la propia planeación docente en coherencia con los lineamientos y estándares básicos de competencia trabajados en el grado y periodo escolar estipulado.
- Al momento de planear una práctica evaluativa, no es necesario diligenciar toda la matriz, las actividades a proponer deben estar enmarcadas en las necesidades identificadas en la caracterización del grupo y a la categoría a la cual se quiera dar respuesta.

Tabla 1A. Matriz psicopedagógica orientadora de prácticas evaluativas que atiendan la diversidad

Propuesta psicopedagógica orientadora de prácticas evaluativas que atiendan la diversidad			
Categoría	Clasificación	Descripción	Estrategias/ Actividades
Estilos de aprendizaje	Visual	<p>Los estudiantes visuales fortalecen el desarrollo de competencias y el aprendizaje significativo mediante la participación directa en espacios que les posibilite interactuar con diversas estrategias y herramientas de representación visual.</p> <p>Para estos estudiantes es fundamental tener un contacto directo con la información, es decir, requieren tomar nota, hacer gráficos y/o esquemas de las explicaciones que se les brinda de manera oral para poder aprenderla más fácilmente.</p>	<p>1- Proposición de espacios de aprendizaje que requieran un contacto visual directo con el objeto de estudio (observación de películas, cortometrajes, videos educativos, entre otros).</p> <p>2- Elaboración de esquemas como medio para sintetizar información contenida en textos o discursos (mapas mentales, gráficos, diagramas, secuencia de imágenes, organizadores gráficos, mapa conceptual, caricaturas, cuadros sinópticos, cuadros comparativos).</p> <p>3- Interpretación de datos contenidos en representaciones gráficas (imágenes, infografía, mapas mentales y conceptuales, tablas de frecuencia, diagramas, entre otros).</p> <p>4- Utilización de herramientas visuales para el desarrollo de contenidos curriculares (pinturas, exposiciones, tarjetas, infografías, líneas de tiempo).</p> <p>5- Articulación de prácticas evaluativas con el uso de diversas herramientas tecnológicas (telescopios, microscopios, lupas, cámaras, video beam, aplicaciones móviles o programas interactivos).</p>
	Auditivo	<p>Los estudiantes auditivos centran sus dispositivos de aprendizaje en situaciones enmarcadas principalmente en la oralidad como herramienta para fortalecer competencias y participar activamente en la construcción de aprendizajes significativos.</p> <p>Para el desarrollo de actividades de aprendizaje, los estudiantes auditivos requieren constantemente repetir de manera oral (sea mental o no), discursos que le permitan estructurar y re-estructurar el nuevo conocimiento.</p>	<p>1-Utilización de técnicas de interacción grupal que favorezcan la comunicación e intercambio de ideas por medio de la oralidad (mesa redonda, debate, entrevista, Phillips 66, panel, entre otras).</p> <p>2-Interpretación y análisis de diferentes manifestaciones artísticas basadas en la oralidad (canto, teatro, cine foros, recitales, títeres).</p> <p>3-Implementación de estrategias mnemotécnicas para favorecer el aprendizaje memorístico.</p> <p>4- Articulación de contenidos curriculares con discursos propuestos en los diferentes recursos tecnológicos (audiolibros, videos, canciones, podcast, entre otros).</p> <p>5- Generación de espacios de participación que prioricen la oralidad como estrategia de evaluación y aprendizajes (exposiciones, conferencias, relatos, descripciones, lecturas dirigidas).</p>
Estilos de aprendizaje	Kinestésico	<p>La participación en situaciones cotidianas que involucren el cuerpo y las emociones como medios para procesar la información en articulación con las sensaciones y los movimientos, suscita en los estudiantes el interés por desarrollar competencias y participar en la construcción de aprendizajes profundos que son difíciles de olvidar.</p>	<p>1- Representación de textos y situaciones cotidianas basadas en la descripción, que aporten al fortalecimiento de la capacidad imaginativa y desarrollo de emociones (obras de teatro, monólogos, performance, interpretaciones musicales, obras de marionetas, entre otros).</p> <p>2-Generación de espacios que requieran la participación activa, el uso y contacto directo con material concreto u objeto de estudio (modelación, pintura, fichas, elementos deportivos).</p> <p>3- Propiciar situaciones de aprendizaje experiencial para el fortalecimiento de competencias (carreras de observación, trabajo por bases, carrusel, salidas de campo, entre otras).</p> <p>4- Implementación de actividades multisensoriales (estimulación de los diferentes sentidos).</p> <p>5- Asignación de roles en el desarrollo de actividades académicas (acompañamiento pedagógico a pares, liderar actividades grupales, distribución de material).</p>



## Propuesta psicopedagógica orientadora de prácticas evaluativas que atiendan la diversidad (Continuación)

Categoría	Clasificación	Descripción	Estrategias/ Actividades
Intereses	Curiosidad	<p>La curiosidad hace referencia a un estado de exploración permanente de los diversos elementos que configuran el entorno inmediato, como medio para descubrir de manera intencionada nuevas formas de interactuar y aprender.</p> <p>En ese sentido, la curiosidad juega un rol fundamental en la toma de decisiones, el mejoramiento de dispositivos básicos de aprendizaje, el fortalecimiento de la perseverancia para aportar al alcance de logros y metas educativas en pro del desarrollo de competencias educativas.</p>	<p>1-Promoción de prácticas evaluativas que articulen la investigación con las dinámicas de aula.</p> <p>2-Planeación de secuencias didácticas en coherencia con la propuesta metodológica de proyectos de aula.</p> <p>3-Implementación de dinámicas evaluativas que trascienden un aprendizaje mecánico y se enmarque en actividades multisensoriales e interesantes para los estudiantes.</p> <p>4-Articulación de prácticas evaluativas según las orientaciones de la pedagogía de la pregunta para estimular el pensamiento crítico-reflexivo y la toma de decisiones respecto a situaciones y eventos cotidianos (aprendizaje basado en problemas).</p> <p>5. Uso de material que despierte sorpresa en los estudiantes desde el fortalecimiento de la capacidad creativa e innovadora (elaboración de blogs, creación de canales de YouTube, origami, herramientas tecnológicas, materiales deportivos, materiales de laboratorio, entre otros).</p>
	Motivación	<p>En el proceso de enseñanza y aprendizaje, emerge un factor indispensable denominado motivación, la cual permite despertar en el estudiante la voluntad, la disposición y el deseo por la participar activamente en la construcción de aprendizajes significativos.</p> <p>Por consiguiente, la motivación requiere ser tenida en cuenta desde el inicio mismo del acto pedagógico hasta la adquisición y puesta en práctica del aprendizaje como el motor que impulsa y regula el acto formativo.</p>	<p>1-Articulación de prácticas evaluativas con actividades que sugieran el desarrollo de retos o desafíos (carreras de observación, juegos de palabras, trabajos cooperativos, ejercitación mental, gamificación, entre otros).</p> <p>2-Proyección de metas individuales y grupales para la realización y verificación de actividades cotidianas que tengan en cuenta gustos, intereses y expectativas de los estudiantes (cronogramas, calendario de los deberes, lista de chequeo, entre otros).</p> <p>3- Aplicación y transferencia de aprendizajes y competencias en contextos específicos e inmediatos para el estudiante (visitas de campo, solución de situaciones cotidianas, relación currículo – experiencia).</p> <p>4-Proposición de actividades que despierten la curiosidad mediante el uso de herramientas tecnológicas y material concreto.</p> <p>5- Promoción de prácticas evaluativas que fortalezcan en los estudiantes la autonomía para el desarrollo de sus propios pensamientos e ideas.</p>
Características individuales}	Ritmos de Aprendizaje	Lento: Estudiantes que comúnmente presentan bajo desempeño escolar por su velocidad de aprendizaje y falta de flexibilización curricular, requieren más tiempo para terminar las actividades académicas. Por lo general, presentan dificultades en términos de atención y memoria para evocar y procesar información.	<p>1-Ejecución de tareas y actividades cotidianas en periodos cortos y de forma secuencial, para favorecer dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, percepción, motivación, habituación).</p> <p>2- Flexibilización de las acciones pedagógicas desde las diferentes áreas del conocimiento para el alcance de habilidades y competencias esperadas según las capacidades de cada estudiante (talleres estructurados con roles y tareas concretas).</p> <p>3-Promoción de espacios de evaluación de aprendizaje a partir de material concreto y modelación pedagógica.</p> <p>4- Orientación de actividades a partir de instrucciones claras y precisas, que atiendan los procesos de razonamiento y el estilo cognitivo de cada estudiante.</p> <p>5- Proposición de espacios formativos que propicien el trabajo cooperativo mediante estrategias multisensoriales.</p>

Categoría	Clasificación	Descripción	Estrategias/ Actividades
Características individuales	Ritmos de Aprendizaje	<p>Moderado: hace referencia al grupo de estudiantes que hacen parte de la media o la regularidad de sus demás compañeros en cuanto capacidad y nivel de procesamiento de información.</p> <p>Desarrolla las actividades en el tiempo estipulado y se le facilita el aprendizaje de nuevos conocimientos para ser aplicados.</p> <p>Rápido: son estudiantes con altas capacidades para el aprendizaje, se le facilita aprender o realizar un procedimiento habiendo practicado solo una vez. Presenta gran capacidad de retención de información a corto y largo plazo.</p>	<p>1-Potencialización de habilidades y competencias por medio de actividades que despierten su motivación e interés.</p> <p>2-Estructuración de prácticas evaluativas que tengan en cuenta el aprendizaje significativo y experiencial.</p> <p>3-Implementación de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje (podcast, diseño de campañas publicitarias, representaciones artísticas, olimpiadas).</p> <p>4-Ejemplificación de las actividades propuestas con situaciones o experiencias cercanas al contexto del estudiante.</p> <p>5-Proposición de espacios formativos que propicien el trabajo cooperativo mediante estrategias multisensoriales</p>
	Emocional:	<p>La emoción en las personas surge como respuesta a los acontecimientos del entorno, que se valoran en términos de cómo llega a afectar la supervivencia o el bienestar. Por consiguiente, las emociones tienen influencia directa en el comportamiento y pensamiento de los estudiantes, cuestión que atañe directamente a las prácticas educativas.</p>	<p>1-Mediación desde diferentes espacios de liderazgo y apoyo a estudiantes con dificultades para el aprendizaje.</p> <p>2-Estimulación de desarrollo emocional mediante el establecimiento de relaciones inter e intrapersonales.</p> <p>3-Proposición de actividades escolares que permitan el alcance de metas y desafíos según el nivel cognitivo del estudiante.</p> <p>4-Diseño de actividades orientadas a la investigación, el uso de Tics y el fortalecimiento de la capacidad creativa.</p> <p>5- Identificación de estrategias que potencien habilidades y fortalezcan necesidades para el desarrollo integral del estudiante.</p>
Características individuales	Psicológicas	<p>Regulación del comportamiento:</p> <p>Los ideales de comportamiento humano en los diferentes espacios sociales se encuentran determinados por unas aspiraciones culturales y sociales, que demandan a las personas ciertos códigos de comportamiento que deben regular sus interacciones inter e intrapersonales.</p> <p>Razón por la cual, en la escuela se esperan determinados esquemas de comportamiento que favorezcan procesos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes en general. En ese sentido, la regulación del comportamiento aparece como estrategia educativa primordial para el trabajo escolar y la generación de prácticas evaluativas.</p>	<p>2- Generación de espacios de autorreflexión para favorecer la gestión de emociones y la toma de decisiones la hora de participar en prácticas evaluativas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).</p> <p>3- Apoyo de contenidos curriculares y metodológicos en el trabajo de emociones por medio de material literario (cuentos, audio- cuentos, canciones, entre otros).</p> <p>4- Implementación de prácticas evaluativas que tengan en cuenta las experiencias socioafectivas de los estudiantes desde sus contextos cercanos para favorecer la construcción de aprendizajes significativos (fotografías, relatos, poesía, obras literarias, películas).</p> <p>5-Planeación de momentos evaluativos que faciliten procesos de comunicación asertiva en coherencia con el manejo de emociones y pensamientos individuales y colectivos (panel, club de revista, debates, estudios de caso, lluvia de ideas, entre otros).</p>
			<p>1- Flexibilización de tiempos y contenidos para el desarrollo de actividades evaluativas (Aula invertida).</p> <p>2-Utilización del juego simbólico como herramienta para la regulación comportamental.</p> <p>3- Utilización de lenguaje claro y preciso a la hora de orientar prácticas evaluativas.</p> <p>4- Estructuración de actividades evaluativas basadas en el alcance de metas y desarrollo de competencias (desafíos, ficheros, listas de chequeo, portafolios, entre otros)</p> <p>5-Priorización del aprendizaje experimental y la manipulación de material multisensorial que favorezca procesos de atención sostenida.</p>



Categoría	Clasificación	Descripción	Estrategias/ Actividades
	Físicas y sensoriales	<p>Diversidad funcional físico- motora:</p> <p>Se produce por una limitación en la actividad motriz, una lesión parcial o total en una o varias extremidades, o su ausencia total del movimiento.</p> <p>Dificultades en el procesamiento sensorial:</p> <p>Las personas aprenden y entienden el mundo a través de los sentidos. Por medio de los procesos sensoriales se transforma la información proveniente por la sensación que percibe el cuerpo y viene del ambiente, en mensajes con significado.</p> <p>Algunas personas pueden presentar dificultades que comprometen la integración y percepción sensorial de los estímulos recibidos en el ambiente. Por ello, es importante considerar dichas características y las posibilidades a tener en cuenta para su trabajo dentro del aula de clase.</p> <p>El aspecto social se relaciona con aquellos espacios de interacción que se proponen desde la escuela, como estrategia para promover el logro de aprendizajes significativos mediados por el trabajo cooperativo, la socialización de experiencias cotidianas entre pares y la construcción conjunta de saberes a partir del contacto directo con el objeto de estudio en un espacio real, tangible y cercano al estudiante.</p> <p>Al tenerse en cuenta, las características sociales de un sujeto en el marco de la atención a la diversidad es importante pensarse todos los factores externos a la escuela que permeen la cotidianidad del aula de clase, las particularidades socio-económicas y los rasgos culturales del entorno físico, en pro de favorecer una formación integral contextualizada.</p>	<p>1- Flexibilización de contenidos, materiales y metodologías para la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación según las condiciones del estudiante (adaptación de tiempo y espacios y uso de material accesible).</p> <p>2- Utilización de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación y herramientas tecnológicas acorde a sus necesidades.</p> <p>3-Implementación de actividades evaluativas que se puedan desarrollar dentro de sus posibilidades motrices para favorecer la autonomía e independencia.</p> <p>4- Generación de espacios evaluativos amenos y tranquilos que eviten generar en los estudiantes estados de tensión y dificultades de expresión.</p> <p>5- Estructuración de actividades evaluativas que permitan la participación activa de estudiantes con dificultades motrices para la escritura convencional (oralidad, apoyo de pares, trabajo cooperativo).</p> <p>1-Ejecución de actividades pedagógicas que tengan en cuenta la multisensorialidad y no favorezcan o limiten un solo canal de percepción.</p> <p>2-Utilización de esquemas visuales para el desarrollo de prácticas evaluativas y organización escolar.</p> <p>3-Ajuste de contenidos y metodologías evaluativas desde los apoyos tiflotécnicos (sintetizadores de voz, letra en macro tipo y colores contrastados en las gráficas).</p> <p>4-Articulación de la comunicación verbal con estrategias de apoyo gestual y que tenga en cuenta diversos canales perceptivos (imágenes, sonidos, representaciones corporales).</p> <p>5-Diseño de prácticas evaluativas que tengan en cuenta la estructuración, la anticipación y organización del espacios y metodologías.</p>
	Sociales (Contexto)		<p>1-Proposición de situaciones evaluativas que involucren espacios y proyectos sociales cercanos al estudiante (Aprendizaje basado en proyectos: familia, supermercado, espacios deportivos, parques, escuela de música, el INDER, entre otros).</p> <p>2-Construcción de aprendizajes significativos y prácticas evaluativas que tengan en cuenta conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.</p> <p>3-Participación de las familias y/o acudientes en los procesos evaluativos desde el principio de corresponsabilidad (mesa de trabajo para la resolución de conflictos).</p> <p>4-Implementación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en la resolución de problemas propios del entorno (campanas ambientales).</p> <p>5-Regulación del clima de aula y las relaciones intra e interpersonales como medio para favorecer el trabajo colaborativo y cooperativo entre pares.</p>

Fuente: Elaboración propia, (2020).



Alcaldía de Medellín

Tabla 1B. Estrategia global desde el DUA

Estilos de aprendizaje	Interés	Características individuales
<p>Teatro</p> <p>La estrategia de teatro bajo el marco del DUA permite diseñar prácticas evaluativas que atiendan a la diversidad en cuanto invita a los estudiantes a crear, montar e interpretar una obra de teatro desde varias opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los orales pueden ser los guionistas y recitadores.</li> <li>• Los visuales pueden ayudar en la organización y estructuración del montaje.</li> <li>• Lo kinestésicos pueden interpretar y llevar a cabo las escenas.</li> <li>• A su vez, las anteriores acciones conversan con la manera en que se le facilite a cada uno expresar y dar cuenta de su aprendizaje en coherencia con sus intereses y aspectos motivacionales, teniendo en cuenta sus características personales.</li> </ul>	<p>Salidas de campo</p> <p>Su propósito central es permitirles a los estudiantes tener un contacto directo con un objeto de estudio, como posibilidad para construir aprendizajes o llevar al contexto lo aprendido. Es una estrategia que presenta múltiples vías de ejecución según la situación misma lo convoque.</p> <p>Se le posibilita a cada sujeto centrar su interés en un elemento contextual, que se convierte en el punto de partida para dar respuesta a una meta pedagógica.</p> <p>Los visuales podrán detenerse a observar el medio, lo auditivos a reconocer sus sonidos y los kinestésicos entrarán a tener contacto directo con el entorno.</p> <p>El elemento provocador para ejecutar la actividad es identificado por cada estudiante, lo que permite iniciar y sostener la motivación e intereses.</p>	<p>Proyecto de aula: el supermercado</p> <p>Los propósitos de enseñanza y evaluación enmarcados en contexto y situaciones reales vivenciadas por los estudiantes, permiten la participación activa de cada uno de ellos, según sus particularidades, ritmos y estilos de aprendizaje.</p> <p>El proyecto del supermercado busca poner a dialogar diversas áreas del conocimiento y el desarrollo de competencias desde el contexto inmediato.</p> <p>Permite recrear desde lo simbólico y haciendo uso de material concreto los diferentes espacios de un supermercado.</p> <p>A su vez, su pueden generar situaciones problema que movilicen esquemas de pensamiento desde la realidad cotidiana del estudiante.</p> <p>Además, en la asignación de roles donde cada uno puede desarrollar actividades académicas acordes a sus estilos y ritmos de aprendizaje (rotulador de textos, cajeros, compradores, administradores, surtidores, entre otros).</p>

Fuente: Elaboración propia, (2020).

## Notas de la tabla 1A

- 1 El docente puede incluir una nueva columna para proponer la práctica evaluativa, teniendo como punto de referencia las indicaciones de las columnas previas. 5 Tomado de: Cazau, P. (s, f). Estilos de aprendizaje, generalidades. Recuperado de: <https://cursa.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- 2 Adaptado de Cabrera, P. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. Revista iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/3. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1763Murcia.pdf>
- 3 Tomado de Bisquerra, R. (s, f). Psicopedagogía de las emociones. Madrid; editorial Síntesis. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/02-Psicopedagog%C3%ADa-de-las-emociones.pdf>
- 4 Tomado de Educavida, orientación familiar. (2015). Diversidad funcional físico- motriz. Recuperado de: <https://www.educavida.com/rincon-pedagogico/nins-con-diversidad-funcional/discapacidad-fisica/>
- 5 Tomado de: Lindsey, B. (2008). Desarrollo de habilidades sensoriales, técnicas prácticas que ayudan los niños con problemas sensoriales. Recuperado de: <https://www.sensorysmarts.com/spanish-handout.html>



Tabla 2. Guía de metaevaluación de la práctica evaluativa para la atención a la diversidad

#	Pregunta orientadora	Sí_	No_	¿Qué se requiere para que pueda hacerlo?
1	¿Puede el estudiante realizar las actividades propias de su evaluación de acuerdo con sus capacidades?			
2	¿Puede el estudiante elegir el método o la forma que realiza las actividades de acuerdo con su dominancia lateral, preferencias y ritmo?			
3	Si el estudiante no está alfabetizado, ¿Puede comprender fácilmente la información de la evaluación?			
4	Si el estudiante tiene una discapacidad sensorial (visual o auditiva), ¿puede comprender la información de la evaluación?			
5	¿Puede el estudiante disponer de recursos del medio para desarrollar su evaluación (mobiliario, material, tareas...) adecuados a su tamaño, postura y movilidad?			
6	¿Puede el estudiante disponer de la información que se ofrece en su evaluación en diversos formatos y elegir la que más convenga a sus habilidades y posibilidades?			
7	¿Puede el estudiante elegir la forma en que dará cuenta de lo que se le solicita en su evaluación?			
8	¿Puede el estudiante participar en la definición de las metas de aprendizajes, en el diseño de acciones para conseguirlas, en el monitoreo y finalmente en la evaluación de estas?			

Fuente: Adaptada de Mejía, D. (2019).

## Reflexiones finales

Más allá de pensarnos múltiples estrategias y formas de actualización curricular en términos de evaluación y atención a la diversidad, la escuela, como un espacio de interacción social en el que confluyen diversas formas de comprender y vivir cualquier acto educativo, tienen como deuda unir sus esfuerzos en pro de garantizar la documentación de herramientas pedagógicas tangibles y coherentes con las características biopsicosociales de los sujetos que la habitan, buscando con esto la consolidación de espacios de evaluación garantes de la participación asertiva de toda la comunidad educativa, según su condición y forma de adaptarse a las dinámicas que oferta el contexto.

Dichos espacios y herramientas evaluativas, tienen como objetivo fundamental ubicar la evaluación a disposición del aprendizaje, como iniciativa para que los estudiantes creen conciencia de la aplicabilidad en contexto de aquello que aprenden en la escuela, y a su vez, para que los docentes resignifiquen sus prácticas de aula, de tal manera que el fortalecimiento de competencias trascienda el acto punitivo y clasificatorio que se le ha otorgado a la evaluación con el paso de los años, lo que se convierte en una posibilidad para vivir la diversidad en la escuela más allá de una lectura de la diferencia en términos de falta y discapacidad.

Así mismo, es preciso pensarnos desde el orden de lo pedagógico y didáctico, estrategias educativas que equiparen los avances logrados desde el campo de lo teórico y legislativo respecto a la sinergia evaluación y diversidad, con el diseño de propuestas que orienten el desarrollo de prácticas evaluativas desde las realidades contextuales; siendo este último, un reto importante para la escuela contemporánea cuando se pretende aportar en una educación que promueva una formación pensada en todos y para todos, con herramientas educativas que resignifiquen el quehacer docente en términos de una evaluación en el marco de la diversidad.

## Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (s.f.). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/02-Psicopedagog%C3%ADa-de-las-emociones.pdf>



- Cabrera, P. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1763Murcia.pdf>
- Cazau, P. (s.f.). Estilos de aprendizaje, generalidades. <https://curso.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Educavida, orientación familiar. (2015). Diversidad funcional físico- motriz. <https://www.educavida.com/rincon-pedagogico/nins-con-diversidad-funcional/discapacidad-fisica/>
- Lindsey, B. (2008). Desarrollo de habilidades sensoriales, técnicas prácticas que ayudan los niños con problemas sensoriales. <https://www.sensorysmarts.com/spanish-handout.html>
- Mejía, D. (2019). Preguntas para orientar un diseño accesible. (Documento inédito) Universidad CES. Medellín
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Obtenido de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf)
- Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0). [http://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)

# La escuela como espacio de socialización: una apuesta a la construcción social de identidad y subjetividad de estudiantes afectados por el conflicto armado

Rafael Córdoba Mena\*

Milton Florencio Rentería Escobar\*\*

Miguel Antonio Lemus Mosquera\*\*\*

*“El momento más difícil de mi vida fue cuando mi familia fue desplazada se incendiaron las casas y se sentían disparos”.*

Estudiante víctima del conflicto armado.

## Cómo citar:

Córdoba Mena, R., Rentería Escobar, M. F., Lemus Mosquera, M. A. (2020). La escuela como espacio de socialización: una apuesta a la construcción social de identidad y subjetividad de estudiantes afectados por el conflicto armado. Revista Mova, 2(2).

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

\*Dr. Universidad Baja California - México. – Magister en Informática Educativa. Universidad Privada Norbert Wiener – Perú (2014). Especialista en Educación Ambiental. Universidad del Bosque (2005). Especialista En Gerencia Educativa Con énfasis en Gestión de Proyectos. Universidad Católica de Manizales (2010). Especialista en Administración de la Informativa Educativa. Universidad de Santander (2012). Licenciado en Química y Biología. Universidad Tecnológica del Chocó (1997). Directivo docente de la Institución Educativa Blanquizal. rafacor@gmail.com

\*\* Dr. Universidad Baja California - México. - Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia (2013). Especialista en Educación Ambiental. Universidad del Bosque (2005). Licenciado en Biología y Química. Universidad Diego Luis Córdoba, Quibdó-Chocó (1996). Docente de la Institución Educativa Mariscal Robledo. renteriaescobar6@gmail.com

\*\*\* Licenciado en educación básica primaria. Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”. Docente de la Institución Educativa Blanquizal. Miguellemus201475@gmail.com



Alcaldía de Medellín



## Resumen

El presente artículo plantea un análisis reflexivo respecto a la investigación “La educación y el conflicto armado entre 2007 – 2017, la escuela como espacio de socialización para la construcción de paz: un enfoque desde las narrativas en la I. E. Blanquizar del municipio de Medellín 2017 - 2019”, en ella se buscó indagar sobre la educación, su relación con el conflicto<sup>1</sup> armado y las múltiples afectaciones y violencias asociadas al mismo. A partir del enfoque investigativo cualitativo y la utilización de entrevistas mediadas desde la narrativa<sup>2</sup> generativa, se realiza la caracterización de los procesos de socialización y de construcción social de identidad y subjetividad de niños, niñas y adolescentes en condición de víctimas del conflicto armado que concurren en la citada Institución Educativa. Por tanto, se concluye la necesidad de promover cambios en la vida escolar, sobre todo en el aspecto que tiene que ver con la inclusión educativa o educación inclusiva de la diversidad, así mismo, replantear el PEI de tal forma que se conciba la escuela como espacio de socialización que permita la construcción social de identidad y subjetividad de los estudiantes.

- 1 Para esta palabra insistiremos en comenzar a pensar en la paz y la transformación de los conflictos lo que implica un compromiso con el conflicto individual, y un involucramiento gradual con niveles más amplios de la vida social; de esta manera, se podrán cambiar realidades inmediatas Sánchez, M. (2010). En este sentido, “la participación responsable en las estructuras sociales constituye la mejor garantía para que el individuo pueda conseguir una vida buena y feliz”(Cabedo, 1992, p. 23).
- 2 Para la definición de narrativa utilizaremos la noción de identidad narrativa de Ricoeur, P. (2003) debido a que muestra también su fecundidad en el hecho de que se aplica tanto a la comunidad como al individuo. Se puede hablar de la ipseidad de una comunidad, como acabamos de hacerlo de la de un Sujeto individual: individuo y comunidad se constituyen en su identidad al recibir tales relatos que se convierten, tanto para uno como para el otro, en su historia efectiva (p. 998). También para Ricoeur, P. (2003) La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p. 147).



---

**Palabras clave:**

Espacio de socialización, identidad, subjetividad, conflicto armado, construcción de paz y narrativa.

---

## School as a space for socialization: a bet on the social construction of identity and subjectivity of students affected by the armed conflict

### Abstract

This article proposes a reflexive analysis about the investigation “Education and the armed conflict between 2007 - 2017, the school as a space for socialization for the construction of peace: an approach from the narratives in IE Blanquizal of the municipality of Medellín 2017 - 2019”, it sought to investigate education, its relationship with the armed conflict and the multiple effects and violence associated with it. Based on the qualitative research approach and the use of interviews mediated from the generative narrative, the characterization of the socialization processes and the social construction of identity and subjectivity of children and adolescents in condition of victims of the armed conflict who attend in the mentioned Educational Institution. Therefore, the need to promote changes in school life is concluded, especially in the aspect that has to do with educational inclusion or inclusive education for diversity, as well as rethinking the PEI in such a way that the school is conceived as socialization space that allows the social construction of identity and subjectivity of the students.

---

**Keywords:**

Space of socialization, identity, subjectivity, armed conflict, construction of peace and narratives.

---

## Introducción

*“Llegué desplazado a un entorno difícil no encontré personas de mí misma raza y hay personas que te miran y entre ellos murmuran”.*

Estudiante víctima del conflicto armado.

El presente artículo de reflexión educativa retoma las indagaciones desarrolladas en el marco de la investigación titulada “La educación y el conflicto armado entre 2007 – 2017. La escuela como espacio de socialización para la construcción de paz: un enfoque desde las narrativas en la IE. Blanquizar del municipio de Medellín 2017 - 2019”.

Desde esa perspectiva, se pretendió determinar cómo se desarrollan los procesos de socialización y de construcción social de identidad y subjetividad de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado que concurren a las aulas de las instituciones educativas públicas, razón que llevó a investigar los cambios que se han presentado en una escuela que ha sido atravesada por el conflicto armado, fenómeno percibido como un elemento más dentro de toda esa dinámica de las relaciones sociales intra y extraescolares.

Como es sabido, la escuela no ha sido ajena al conflicto armado que ha vivido el país durante más de cinco décadas, que la ha influenciado directamente, conllevando a que la educación que se brinda en sus aulas fracase en aspectos fundamentales como el avanzar hacia una sociedad con mayor igualdad de oportunidades socialmente inclusiva, el desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.

También es de anotar que, el conflicto armado y las formas de violencia asociadas a este, ha generado afectaciones en las estructuras socioeconómicas, en los patrones culturales, éticos y morales, sobre todo, en los sectores más vulnerables de la población. Podría decirse entonces, que es en gran medida uno de los motores de activación de mecanismos de subyugación, poder y de reproducción de desigualdad e inequidad; situaciones que se evidencian en el acceso diferenciado al sistema educativo y en la educación que se brinda en la escuela.

Precisamente, esta situación, que hace referencia al conflicto armado y la relación que tiene con la escuela, es la que deseamos destacar en el desarrollo del presente artículo de reflexión educativa. Además es la razón por la que se ha pretendido incorporar un matiz a esta relación, la cual se encuentra priorizada desde la narrativa generativa que parte de las experiencias de los estudiantes que han hecho parte de esos contextos, narrativa generativa



que pone de manifiesto afectaciones en la manera de convivir y determinar las relaciones entre los estudiantes que vivencian en el día a día dificultades que son el reflejo de los actos de violencia de los que han sido parte y que detonan en los espacios escolares.

En este orden de ideas, como apuesta epistemológica, metodológica y política, en la investigación retomamos procesos educativos de investigación e innovación para la emancipación orientada a que los estudiantes víctimas del conflicto armado mejoren la comprensión de la convivencia en grupo, entiendan las dinámicas sociales y los entornos que los rodean con una mentalidad crítica. En el mismo sentido, alude a la realización de aportes que, permiten conocer cómo la escuela se convierte en un posible escenario de construcción social de identidad y subjetividad de los estudiantes afectados por el conflicto armado.

Por tanto, para dar cumplimiento al desarrollo de esta investigación, se consideró necesario, realizar una serie de intervenciones a fin de recolectar la información necesaria con los estudiantes de la Institución Educativa Blanquizal, víctimas del conflicto armado. De esta manera, se recorrió un camino muy poco transitado, buscando nuevas ideas, nuevas interpretaciones y sobre todo las respuestas que permitan consolidar una serie de estrategias pedagógicas apropiadas para poder contrarrestar las dificultades encontradas en estudiantes de esta comunidad.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

Finalmente, esta investigación reviste de una gran importancia debido a que existen múltiples estudios relacionados con el conflicto armado. Por otra parte, se encuentran muy pocas investigaciones en las que se vinculen a los estudiantes víctimas de este fenómeno con factores determinantes de la transformación social, las prácticas de reconciliación, la convivencia democrática y la construcción social de identidad y subjetividad en un espacio escolar en la ciudad y en el país.

En el primer apartado del presente artículo, se plantea la forma cómo se realizó el proceso de recolección de la información a través de entrevistas, utilizando como estrategia la narrativa generativa. En el segundo apartado, presentamos una aproximación al contexto donde se llevó a cabo la investigación, asimismo, se hizo un mapeo de los actores que componen la comunidad educativa. En el tercer apartado, presentamos el proceso metodológico de la investigación. Finalmente, en el último apartado presentamos la discusión epistemológica y las conclusiones.



Alcaldía de Medellín

## Las nuevas voces que escuchamos: estudiantes afectados por el conflicto armado

*“Un joven me observó y molestando dijo ‘por eso es desplazado’”.*

Estudiante víctima de desplazamiento forzado.

Esta investigación permitió recoger las voces de los estudiantes víctimas del conflicto armado, en torno, a las múltiples violencias vividas en los contextos donde se han desarrollado y que son los causantes de muchos de sus problemas. En tal sentido, la investigación fue desarrollada por medio de narrativa generativa de los estudiantes víctimas de este fenómeno y está estructurada de tal forma que da cuenta de lo que ha pasado con ellos, sus familias, sus contextos y en especial la escuela.

En la narrativa generativa de los participantes de este proceso de investigación se analizaron e interpretaron los indicadores socioculturales, las condiciones socioeconómicas, los factores étnicos y de género, las afectaciones físicas, éticas, morales y el territorio. Con lo que se pudo determinar cómo el conflicto armado se convierte en el caldo de cultivo para la generación de violencia, desplazamiento, desigualdad, pobreza y restricción económica, sobre la población. Asimismo, se indagó sobre cómo estos fenómenos se asocian con la educación, la escuela y las consecuencias y afectaciones que producen en la vida de los estudiantes.

De esta manera, en la narrativa generativa se evidencio que los estudiantes víctimas del conflicto armado están en un alto riesgo de fracaso escolar. Al respecto, la OCDE-CERI (1995), señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: “pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social”.

### Aproximación al contexto de la investigación

*“Comenzar de nuevo en otra comunidad, donde somos tomados como anormales, personas de otra cultura”.*

Estudiante víctima del conflicto armado.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro



Alcaldía de Medellín

La Institución Educativa Blanquizal es de carácter oficial (pública), pertenece a la entidad territorial del municipio de Medellín y está adscrita a la Secretaría de Educación, se encuentra ubicada en la comuna 13 (Barrio Blanquizal) y hace parte del núcleo educativo 931. Esta ofrece educación en los niveles o ciclos de preescolar, básica primaria secundaria y media académica para 1198 niños, niñas y adolescentes de la ciudad que oscilan en edades entre los cinco y los diecinueve años, pertenecientes a diferentes culturas y familias de grupos étnicos, con economía informal, distribuidas en los estratos socioeconómicos 1 y 2, disfuncionales, reubicadas en la zona, con bajo nivel de escolaridad,, inmigrantes, víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado, entre otras.

En materia educativa, la prestación de este servicio siempre fue ofrecida directamente bajo la modalidad de educación contratada, es decir, por cobertura educativa en una planta física construida por el municipio de Medellín; sin embargo, este tipo de educación no cumplía con los criterios de calidad, permanencia y el desarrollo de las competencias establecidas por las pruebas de evaluación externas, además, la falta de cumplimiento de las demandas sociales de la comunidad. Por lo anteriormente expuesto, la secretaria de educación de Medellín procede con la oficialización de la institución ya que se cumplía con los requerimientos establecidos en el decreto 1851 de 2015, el cual establece que la educación por cobertura contratada será sólo cuando se tenga falta de planta física y planta docente. Esto llevo a que en el año 2016 se declara la urgencia manifiesta por parte de la administración de turno con lo cual se procede a ofrecer la educación nuevamente por cobertura mientras se organiza el proceso de oficialización con todos los requerimientos, proceso que se llevó a cabo a finales de este mismo año.

Asociado a lo anterior, esta comunidad históricamente ha estado descuidada en materia de inversión social por parte del gobierno local y nacional, lo que ha originado problemas de inseguridad, desempleo y falta de oportunidades sobre todo para la población joven, asuntos que sumado al conflicto armado y el desplazamiento forzado que históricamente se ha presentado en el país producto de la lucha de poderes que se presenta entre actores que generan tensión social, económica, política, educativa y cultural, entre la población, se convierten en el caldo de cultivo que hoy tiene sumida a esta comunidad en la desesperanza.



Tabla 1. Mapeo de actores que componen la comunidad educativa

Población total institucional	Cantidad	Porcentaje
Estudiantes de género masculino.	631	52.7%
Estudiantes de género femenino.	567	47.3%
Estudiantes de básica primaria.	561	46.8%
Estudiantes de básica secundaria.	516	43.1%
Estudiantes de preescolar.	121	10.1%
Grupos étnicos: Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.	479	40.0%
Grupos indígenas.	1	0.1%
Víctimas del conflicto armado.	113	9.5%
Personas en situación de discapacidad.	18	1.51%
Emigrantes.	19	1.6%
Docentes.	39	3.2%
Directivos docentes.	3	0.2%
<b>Total estudiantes.</b>	<b>1198</b>	<b>100%</b>

Fuente: Proyecto Educativo Institucional-PEI Institución Educativa Blanquizal, (2019).

## Metodología

*“Quedamos en la calle con mi familia y aguantamos necesidades y la familia se va destruyendo, tienen problemas y no aguantas más el estar en la calle”. “No al desplazamiento de las personas”.*

Estudiante víctima del conflicto armado.

Para determinar cómo la escuela se constituye en espacio de socialización como una apuesta a la construcción social de identidad y subjetividad de estudiantes afectados por el conflicto armado, se utilizó la investigación cualitativa, McMillan y Schumacher (2005) quienes plantean que:

Un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales. El investigador interpreta los fenómenos en términos de los significados que la gente les da. Los investigadores cualitativos construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes.



Algunos investigadores cualitativos tratan abiertamente los valores que forman la narrativa. Los investigadores interactivos describen el contexto del estudio, ilustran las diferentes perspectivas de los fenómenos y revisan continuamente cuestiones desde sus experiencias en el campo. (p. 44)

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes víctimas del conflicto armado en condición de desplazados que confluyen a las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, a la que denominamos población diana. De estos se escogen los estudiantes víctimas del conflicto armado en condición de desplazados que confluyen a la Institución Educativa Blanquizal de la ciudad de Medellín, a los que denominamos población accesible. Finalmente, se eligen de los anteriores estudiantes aquellos que son víctimas del conflicto armado en condición de desplazados, que hacen parte de la población accesible y que cumplieron las condiciones que están preestablecidas para la presente investigación: en primer lugar, que sean estudiantes de la básica primaria, secundaria y media académica todos con condición de desplazados, que asistan a la Institución Educativa Blanquizal durante los años 2017 - 2019. En segunda instancia, se excluyeron los estudiantes cuyas familias son convocadas por diferentes medios y no asisten a firmar el consentimiento informado. En tercer lugar, se excluyeron los estudiantes que presentan temor por ofrecer la información que se les pide temiendo por algún tipo de represalia.

La muestra con la que se trabajó durante las etapas de este proceso de investigación la denominamos muestra incidental debido a que estuvo a disposición de los investigadores en todos los momentos del proceso constituyéndose en informantes claves y en la principal fuente de información. Esta estuvo conformada por los estudiantes de la básica primaria, secundaria y media académica, de la Institución Educativa Blanquizal todos con condición de desplazados que cumplen con las condiciones de inclusión y exclusión planteadas anteriormente. El total de estudiantes que presentan la condición de desplazados en todos los niveles son 113; con los que se realiza una escogencia de la muestra al azar quedando finalmente un 11.3% de los cuales tenemos 7 personas de género femenino y 7 de género masculino para la aplicación de las entrevistas mediada por la narrativa generativa.

Tabla 2. Población de estudio marco muestra convencional

Población accesible	Cantidad	Porcentaje
Estudiantes víctimas del conflicto armado	113	100%
Muestra elegible	Cantidad	Porcentaje
personas de género femenino	7	50.0%
personas de género masculino	7	50.0%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia, (2019).

Para iniciar con la recolección de la información se procedió, en primera instancia, a realizar la sensibilización a los estudiantes, algunas de las familias, docentes y directivos docentes, en segunda instancia, se procedió, a pedir el respectivo permiso a la institución para poder ejecutar el proyecto en sus instalaciones, en tercera instancia, se enviaron a las casas de los estudiantes los consentimientos informados para que las familias los estudiaran y según la decisión tomada procedieran a firmarlos. Finalmente, se llegó a una serie de acuerdos con los que se trazan lineamientos para manejar bajo los principios éticos y de confidencialidad la información resultante del análisis de los instrumentos.

Para el proceso de recolección de información se utilizaron técnicas cualitativas, en la primera fase de este proceso se presentaron algunos: estudios de casos, relatos, historias de vida y diálogo de saberes, se realizaron entrevistas a niños, niñas y adolescentes que se encontraban en condición de víctimas del conflicto armado. En estas entrevistas, se incluyeron aspectos que se perfilaron con tópicos relacionados con conflicto, solución de conflicto, tipos de conflictos, formas de resolución de conflictos, mediación, convivencia, educación para la paz, sobre el contexto social, económico y cultural de los estudiantes.

Para la organización de la información obtenida se procedió, en primer lugar a elaborar un sistema de archivo de información, con análisis durante y después de su recopilación, este análisis de datos o información según Arias (1999), constituye un proceso que tiene como propósito resumir información procedente de grupos especiales concentrados en contextos específicos, con lo que se busca determinar si los cambios o transformaciones que busca



un estudio o investigación se presentan y así mismo, responder las preguntas inherentes a su desarrollo. En segundo lugar, se procedió a ordenar, clasificar, codificar y categorizar la información, a través del software de análisis de datos AtlasTi, con el que se realizó la revisión y comparación de la información permitiendo la construcción de redes semánticas surgidas a partir de las categorías.

## Resultados

*“Fue muy duro cuando los de la guerrilla se llevaron a mi abuelo preso como rehén”.*  
Estudiante víctima del conflicto armado.

Hemos resaltado en apartados anteriores que en la Institución Educativa Blanquizal la cantidad de estudiantes que presentan la condición de desplazados en todos los niveles es de 113 que corresponde al 9.5% del total de estudiantes, sobre estos se realizó la escogencia al azar de 7 estudiantes de género femenino y 7 de género masculino que constituyen el 11.3% de la población, que conformaron la muestra.

Los hallazgos que se presentan a continuación son el resultado de la triangulación entre las fuentes, los instrumentos empleados y el análisis de cada una de las categorías. La intención de este proceso fue dar balance del trabajo que hace la escuela como espacio de socialización y del desarrollo de los estudiantes en cuanto a la construcción social de su identidad y subjetividad al estar inmersos en el micromundo escolar, socializando y compartiendo con la diversidad de sus pares allí presente.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

### La realidad socioeconómica y el contexto

En esta categoría la mayoría de los estudiantes manifiestan que los factores que más pesan a la hora de ubicarse en el sistema educativo como integrantes de la sociedad en condición de desplazados producto del conflicto armado, es su realidad socioeconómica y el contexto de la institución educativa, expresan que estas condiciones afectan directamente los procesos educativos y las estrategias encaminadas hacia una educación para la Paz. Aunque reconocen que la escuela es un espacio donde desarrollan de diferentes maneras su vida social, expresan sus alegrías y tristezas, participan y disfrutan de lo que hacen y lo que les exigen, adquieren competencias básicas para desenvolverse de manera autónoma y en cierta medida son aceptados por sus pares.



Alcaldía de Medellín

## Tensiones en los escenarios donde se encuentran los estudiantes

Los estudiantes plantean que los escenarios algunas veces son seductores y otras veces amenazantes, situación que asocian con la violencia, la delincuencia, la situación económica, la falta de oportunidades y las situaciones familiares. Aunque resaltan el poder que tiene la escuela como espacio de socialización y de desarrollo de sus competencias.

## La construcción de estrategias de dialogo, negociación e interacción

En esta categoría los resultados evidencian que para los estudiantes en la escuela se presenta el autoritarismo y verticalismo planteado por alguno de sus agentes, esto lo relacionan con acciones de empoderamiento y lo consideran injusto; manifiestan, además, que el sistema de evaluación es injusto, lo relacionan con un dispositivo de sujeción. Además, plantean que en la institución se trabaja el tema de la inclusión, su condición de desplazados producto del conflicto armado, los lleva a ser en ocasiones víctimas del *bullying* y rechazo. Asimismo, manifiestan que el desarrollo de los programas académicos no ofrece alternativas para una educación para la libertad y en la libertad, que sienten la hegemonía de un sistema escolar injusto que los sujeta y que está lleno de dispositivos de control y disciplinamiento.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

## La condición de destierro

En esta categoría los estudiantes asocian todo lo que pasa con ellos y sus familias con el proceso de desplazamiento, producto del conflicto armado y al abandono al que están sometidos por parte del Estado. Esperan que algún día lleguen las reivindicaciones concretas o la reparación del daño causado por el desplazamiento al que fueron sometidos como consecuencia del conflicto armado.

## El fortalecimiento de proyectos escolares

Otra categoría analizada está relacionada con los conflictos escolares, la educación para la paz, el fomento de una cultura de paz, los procesos de mediación escolar, el cumplimiento de las normas institucionales y los programas que tengan en cuenta su condición de afectados por el conflicto armado. En este sentido, los estudiantes plantean que, aunque la Institución Educativa trabaja estos temas, falta contextualizar los proyectos teniendo en cuenta la particularidad del contexto, la condición histórica, social, económica y cultural y al mismo tiempo escuchar más sus voces.



Alcaldía de Medellín

## Incursión en los campos de la socialización

En esta categoría, los estudiantes plantean que su condición de víctimas del conflicto armado les genera problemas para su socialización al salir de su ambiente familiar. Exponen que, a pesar de que el barrio es un escenario apropiado para su socialización, hay condiciones determinantes como el desconocimiento de las diferencias, las diferentes formas de violencia, la falta de solidaridad, la lucha de poderes y la prevalencia de la ley del más fuerte, lo que impide su socialización. Aunque para ellos, la escuela es un lugar neutral donde pueden socializarse y desarrollarse en igualdad de condiciones, ya que en esta se presenta una convivencia bastante armoniosa, reconocen que esto no es perfecto y que falta más apoyo de toda la sociedad.

## La incursión a la academia y el desempeño académico

En esta categoría los estudiantes manifiestan que en este aspecto se presentan algunas de sus mayores dificultades, aunque ponen a prueba su mayor esfuerzo y la institución educativa les brinda los mecanismos para llegar a ellos con la academia los logros no son los mejores. Sin embargo, reconocen que en la institución educativa los procesos que se abordan buscan su desarrollo cognitivo y desde este punto de vista la comprensión de las diferentes temáticas que les permite obtener mejor desempeño académico.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

## La incursión de la política de estado en la escuela

En esta categoría los estudiantes manifiestan inconformidad frente a las políticas educativas estatales. Políticas que según ellos trata de imponer una educación bajo parámetros estandarizados ordenando programas, currículos y estándares que no son contextualizados con la realidad del país y de las comunidades, sobre todo las menos favorecidas.

## Los espacios y entidades protectoras

En esta categoría los estudiantes manifiestan que al buscar alternativas de apoyo y respaldo de instituciones socializadoras como: la familia, la sociedad, la misma escuela y el Estado, encuentran distintos modos de relacionamiento y ven que en esa institucionalidad pueden encontrar algún tipo de garantía. Pero resaltan, la falta de compromiso que se presenta en muchos de los gobernantes del país para con los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes, además, visualizan un futuro próximo con desesperanza y frustración.



Alcaldía de Medellín



## El origen, la vida cotidiana y la cultura

En esta categoría los estudiantes ven otro gran desafío, ya que, para ellos, es aquí donde convergen muchos de sus problemas. La explicación es que en el barrio hay asentamiento de familias de diversas zonas del departamento y regiones del país con culturas y condiciones muy diversas, lo que aparentemente se ve normal, pero para ellos es un tema a intervenir de manera urgente, debido a que esto sumado a otros factores ya mencionados genera problemas de violencia, convivencia, de desconocimiento cultural y de las diferencias. Resaltan que en la zona hay mucha movilidad de familias, por lo cual, la escuela tiene el reto de sortear la entrada y salida de estudiante de manera extemporánea, para el caso de los estudiantes que están en la institución en condición de desplazados, producto del conflicto armado, ingresan en cualquier periodo del año y no hay una verdadera intervención por parte de la institución y la secretaria de educación.

## Discusión

*“Salimos desplazados y no pudimos encontrar una casa, quedamos en la calle”.*

Estudiante víctima de desplazamiento forzado.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

El conflicto armado, las múltiples violencias asociadas al mismo y las afectaciones a la población y en especial a los niños, niñas y adolescentes, para la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia la Cultura [UNESCO] (2000, p. 19) “representan un serio obstáculo para alcanzar la educación para todos”, por tal razón, la socialización y la construcción social de identidad y subjetividad de los estudiantes afectados por el conflicto armado, constituye una de las líneas de trabajo de mayor esfuerzo para la escuela y la sociedad.

Es de anotar que se está ante una situación que muestra a Colombia como una sociedad que ha experimentado muchos cambios, todos enmarcados en distintos aspectos de su realidad, una sociedad donde sus protagonistas son los niños, las niñas y los adolescentes quienes en el diario vivir enfrentan situaciones de terror y violencia, que tienen lugar en los



Alcaldía de Medellín

contextos<sup>3</sup> y escenarios<sup>4</sup> donde se desarrollan y que son el resultado de la crisis encubierta que se presenta en el país.

Al respecto, Machel (1996) plantea que: “ese terror y violencia descontrolado nos testimonian de una victimización deliberada. No es ya posible que los seres humanos caigan más bajos. La comunidad internacional deberá proclamar que esta forma de ataque contra los niños resulta intolerable e inaceptable”(p. 9).

Por su parte Foucault (1988), expone esta misma situación en los siguientes términos:

La regla es el placer calculado del ensañamiento, la sangre prometida. Permite relanzar sin cesar el juego de la dominación, pone en escena una violencia meticulosamente repetida. El deseo de paz, la suavidad del compromiso, la aceptación tácita de la ley, lejos de ser la gran conversión moral no son más que el resultado y a decir verdad la perversión. (pp. 39-40)

Lo anterior, indica que las situaciones de violencia y terror tienen sus raíces en las demandas que la misma dinámica social hace visibles, ya que son el resultado de las relaciones que se teje en su interior y necesitan de la construcción de la reflexión social.

Durante el rastreo inicial de la información se pudo observar que la concurrencia de algunos acontecimientos nacionales y locales relacionados con el conflicto armado, son problemas complejos que, al juntarse forma el caldo de cultivo que trae consigo una profunda crisis que ha llenado a la sociedad de desesperanza y frustración. Estos problemas dejan al descubierto la existencia de realidades y vivencias subjetivas que afectan la unidad de la razón humana, es decir, la unidad de lo diverso. De hecho, el conflicto armado colombiano, desafortunadamente ha sido el causante de muchas de las afectaciones que soporta una gran parte de la población del país. Es así, que situaciones como el desplazamiento, la pobreza, los asesinatos, la polarización del país, la descomposición familiar, la pérdida de los valores

- 
- 3 En el caso de los contextos, Imberti, (2006) plantea que: cada contexto presenta rasgos específicos y, en cada uno hechos iguales pueden tener distinta significación. El contexto le da al hecho su verdadera dimensión. No hay hecho sin contexto. Imberti, (2006, pp. 60-61, 70).
  - 4 Se trata según Builes y Puerta, (2011) del lugar específico donde se desenvuelven, a las circunstancias inmediatas que los producen, todo lo cual permite encuadres y apoya, al relacionar todos los elementos que estructuran el conflicto, un análisis más integral (p. 209).

éticos, morales y políticos, y la crisis encubierta de la educación, entre otros, han durado, y se han reflejado en todos los momentos del conflicto.

En consecuencia, de esta realidad inferida aparece una determinación realista fundada en la razón de que acabar con este problema, no es tarea fácil, en tanto que, hasta ahora existe una limitación a inferir sus tentáculos reales, pero, con razón indiscutible hay que mirar cuales son las principales armas para contrarrestarlo y sin duda es aquí donde la educación retoma su verdadera importancia, sólo que se deben cerrar las puertas que por años han permitido el ingreso de este problema a la escuela; lo que ha hecho que se dificulte alcanzar los objetivos de una educación para la diversidad, la democracia, la equidad y en suma la educación para la paz.

Es por esto por lo que, la presente investigación reviste de una importancia primordial que sugiere un análisis de este problema social, en tanto, despierta y motiva el interés de un grupo de investigadores para conocer por qué en Colombia la crisis encubierta generada por el conflicto armado, está directamente relacionada con la educación y la escuela, constituyéndose en un problema nacional que exige una respuesta de la sociedad moderna. En este sentido, se coloca de manifiesto este estudio con el fin de identificar como se tejen esas relaciones entre el conflicto armado y la educación, y como la escuela ha hecho resistencia y se ha convertido en espacio de socialización como una apuesta a la construcción social de identidad y subjetividad de los estudiantes afectados por el conflicto armado.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

Por lo expuesto en los apartados anteriores, se puede decir que la implementación del proyecto de investigación da a conocer que es posible articular un plan de trabajo construido con los estudiantes, de manera que esté ligado al problema y desde este a la indagación, expresado a partir de la perspectiva de la narrativa generativa, apoyadas en la sociología, constituyéndose en el principal objetivo académico de esta investigación. Estrategia apoyada en la investigación e innovación para la emancipación que tuvo efectos positivos en la construcción social de identidad y subjetividad de los estudiantes afectados por el conflicto armado.

Finalmente, es de resaltar que con la implementación de la propuesta se dio a conocer, en primer lugar, como se pueden generar procesos educativos que apunten a la construcción social de identidad y subjetividad de los estudiantes afectados por el conflicto armado, en segundo lugar, como la escuela se convierte en espacio de socialización, permitiendo expresar brevemente las voces de los estudiantes desde la narrativa generativa.



Alcaldía de Medellín



## Conclusiones

*“A mí y mi familia nos tocó adaptarnos al nuevo entorno en el que me tocó convivir”.*

Estudiante víctima del conflicto armado.

Como producto de este trabajo de investigación y una vez analizados los argumentos y reflexiones expuestas en cada uno de los apartados. Finalmente, arribamos a las siguientes conclusiones:

Se presenta una investigación desde una concepción apegada a la naturaleza del individuo que es víctima de la violencia generada por el conflicto armado. Al igual que los antecedentes, los cuales parten desde los trabajos del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo 2001 – 2010, proclamado por la UNESCO. Así mismo, se toma como punto de partida el conflicto armado que por más de cinco décadas ha vivido Colombia, el post conflicto y el proceso de paz.

La utilización de los diferentes instrumentos de recolección de información, esta investigación permitió establecer la relación de educación y conflicto armado y el papel de la escuela como espacio de socialización y como una apuesta para la construcción social de identidad y subjetividad de los estudiantes afectados por el mismo.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

La investigación presenta estrategias pedagógicas para abordar el tema de la educación y su relación con el conflicto armado, partiendo desde la concepción de una educación para la paz como forma de socialización, que rescata los buenos modos de comportamiento, de vivir sin violencia, de prevenir los conflictos a través de la enseñanza e interiorización de conceptos como la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto, la cooperación, la autonomía, la racionalidad, el amor a la verdad, el perdón, la paz y la justicia.

La implementación de programas de educación para la paz, desde la escuela como espacio de socialización, como una apuesta a la construcción social de identidad y subjetividad de estudiantes afectados por el conflicto armado, permitió reconocer la importancia de los trabajos sobre educación para la paz que se han desarrollado en la última década.

El desarrollo de la investigación, se enmarcó desde la pertinencia social la cual permitió conocer algunos de los factores que constituyen al nacimiento y desarrollo del conflicto por medio de la cultura de paz, como elementos que conducen a la superación, reducción o



Alcaldía de Medellín

evitación de todo tipo de violencia, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación, e intercambio social. (Fisas, 2002)

Ante el panorama anterior, el proyecto de investigación plantea la necesidad de desarrollo de planes y programas de educación para la paz, entendida como una educación integral como un todo que se compone de una gran diversidad de elementos que conforman la educación, los cuales al estar en equilibrio lleven a la formación de un ciudadano; con conciencia social que le permita resolver pacíficamente sus conflictos. En palabras de la UNESCO (2002), esto se traduce en promover la revisión cualitativa de programas, y la inclusión de valores, actitudes y conductas inherentes en una cultura de paz; una formación para la prevención y resolución de conflictos, el dialogo, la creación de consenso, y la no violencia.

Otro aspecto importante que se tiene en cuenta en el proyecto de investigación tiene que ver con la inclusión de la educación para la paz en el currículo. Toda vez que, es de gran relevancia e importancia dentro de un constructo social, que se estructura, dinamiza y potencia, en relación a formación de un sujeto, que desde la educación, se percibe, vive y desarrolla en la escuela dentro de una cultura de paz que existe, y que surge hoy en una sociedad como una utopía positiva que busca respuesta a los graves problemas que hay planteados en nuestras relaciones sociales y que da sentido a la lucha por la transformación. (Fernández, 1994)

## Referencias bibliográficas

- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: guía para su elaboración* (3° ed.). Episteme. Caracas.
- Builes, et al (2011). Forma de tratamiento de conflictos escolares En: *Abriendo espacios reflexivos en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Tratamiento de conflictos*. Autor corporativo, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cabedo, M. (1992). La tradición antropológica en el pensamiento europeo. *Recerca*, XVI (3), pp.15-26.



- Fernández, A (1994). *Educando para la Paz: Nueva Propuesta Granada*: Eirene: Universidad de Granada.
- Fisas, V. (2002). *Cultura de Paz y Gestión de los Conflictos*. Barcelona: Icaria – ediciones UNESCO.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Imberti, J. (2006). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Paidós Argentina.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia la Cultura (UNESCO). (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. (1st ed., p. 160). París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO, Misselhorn, M., Harttgen, K. y Klasen, S. 2010. *Deprivation and Marginalization in Education* (UNESCO-DME). Datos preparados para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2010. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leadingthe-internationalagenda/efareport/dme> (Consulta efectuada el 18 de noviembre de 2010).
- (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (Incluidos seis Marcos de Acción Regionales)*. Adoptado por el Foro de Educación Mundial, Dakar, 26-28 de abril. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Mainstreaming the culture of peace*. París: UNESCO.
- Machel, G. (1996). *Impact of Armed Conflict on Children*. Nueva York: UNICEF.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa (5ª ed.)*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- OCDE-CERI (1995). Un sistema de indicadores de desigualdad Educativa. Revista Ibero Americana. Recuperado de: <http://rieoei.org/index.php>
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración III*. México: Siglo XXI Editores.
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, 9, 141-160.



# El concepto de restablecimiento de derechos desde la teoría iusnatural. Hacia una reinterpretación y lectura formativa

Santiago Guzmán Pizarro\*  
Jonathan Andrés Rúa Penagos\*\*  
Lyna Marcela Pulido Ladino\*\*\*  
Aida Moncada González\*\*\*\*

## Resumen

En el presente artículo se analizó la fundamentación de los derechos humanos proyectando un alcance pedagógico. Con el deseo de potenciar la practicidad de los Derechos Humanos (DD.HH) se retomó la categoría de restablecimiento de derechos y se reinterpretó desde una mirada actualizante de la teoría iusnatural, permitiendo así correlacionar teoría, ideas de practicidad y proyección pedagógica. Para ello, desde un método hermenéutico y un análisis documental, se analizó semánticamente el concepto de restablecimiento de derechos desde el contexto jurídico. Se concluye que en el debate de fundamentación de los derechos

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

\*Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciado en Etnoeducación de la misma universidad y Magíster en educación por la Universidad Católica de Oriente. E-mail: stuy09@hotmail.com

\*\* Ser humano; Candidato a Doctor en Teología y Magíster en Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB); Teólogo y Filósofo de la Universidad Católica Luis Amigó (Funlam); Docente Interno Asociado de la UPB y Maestro en la Secretaría de Educación de Medellín. E-mail: jonathan.rua@upb.edu.co

\*\*\* Ingeniera Industrial, Instructora SENA – área Servicios Financieros- Bogotá D.C. Magíster en educación por la Universidad Católica de Oriente. E-mail: lyna\_marcela@hotmail.com

\*\*\*\* Ingeniera Agroindustrial, docente de área de Medio Ambiente, Sardinata, Norte de Santander. Magíster en educación por la Universidad Católica de Oriente. E-mail: aidita.06@hotmail.com



Alcaldía de Medellín

humanos, existen elementos históricos iusnaturales de continuidad como la racionalidad, el humanitarismo y el apetito social. Lo anterior transforma la idea iusnatural y por ende la de restablecimiento y la de formación, superando así la pugna iuspositiva desde paradigmas de complejidad y complementariedad. Por último, se argumentan algunas ideas pedagógicas derivadas de esta lógica iusnatural.

## Abstract

With the desire to enhance the practicality of Human Rights (HR), the category of rights restoration was retaken and reinterpreted from an up-to-date view of natural law theory, thus allowing the correlation of theory, ideas of practicality, and pedagogical projection. For this, from a hermeneutical method and a documentary analysis, the concept of restoration of rights was semantically analyzed from the legal context. It is concluded that in the debate on the foundation of human rights, there are historical and natural elements of continuity such as rationality, humanitarianism and social appetite. The foregoing transforms the natural law idea and therefore that of restoration and training, thus overcoming the legal struggle from paradigms of complexity and complementarity. Finally, some pedagogical ideas derived from this Iusnatural logic are argued.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

---

### Palabras clave:

Restablecimiento de derechos; Iusnaturalismo; Iuspositivismo; Educación; Derechos humanos.

---

---

### Keywords:

Restoration of rights; Iusnaturalism; Iospositivism; Education; Human rights.

---

### Cómo citar:

Guzmán Pizarro, S., Rúa Penagos, J. A., Pulido Ladino, L. M., & Moncada González, A. (2020). El concepto del restablecimiento de derechos desde la teoría iusnatural. Hacia una reinterpretación y lectura formativa. Revista Mova, 2(2)



Alcaldía de Medellín

## Introducción

En este artículo, se afirma la necesidad pedagógica de repensar la epistemología o fundamentación de los derechos humanos debido a su complejidad, ya que determina su interpretación y la forma en que estos deben ser reestablecidos. Tal fundamentación debería ser más accesible, buscando de esta forma que los derechos humanos puedan ser enseñados y aplicados.

El tema de la Educación en Derechos Humanos (EDH) es actual, puesto que existen diversas iniciativas para su difusión y enseñanza y, por otro lado, porque la interpretación de los derechos humanos (DD. HH.) es conflictiva y motiva a repensarse. Incluso, la realidad pastoral justifica su abordaje.

La dificultad para abordar el asunto de los DD.HH. se debe a que en ellos confluyen distintas posiciones (Espinel, 2013), por ejemplo: lo filosófico, que los fundamenta de distinta manera; lo político, que es su margen de acción y los proyecta desde intereses sectarios; lo histórico, que muestra nuevos conceptos y nuevos derechos declarados; lo jurídico, que muestra su dinámica procesual y su establecimiento y; lo social, que revela movimientos actuales de lucha por restablecerlos. Todo lo anterior hace que la EDH se presente en estado de emergencia y configure nuevas posibilidades de reflexión y aplicación.

Sobre tales aspectos, es de resaltar el plan de acción mundial para la EDH propuesto por el Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH), que proyectó entre el 2004 hasta el 2019 tres etapas que motivaban al diagnóstico en EDH, la formación de funcionarios y maestros, y la aplicación de políticas educativas y reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los DD.HH.

Como elemento esencial y del que se hará énfasis en este artículo se encontrará la categoría de restablecimiento de derechos, que fue escogida por su fuerte carga semántica, para expresar el deseo de concreción de los DD.HH.; ésta se convierte en concepto clave y catalizador, al estilo de la pedagogía del oprimido de Freire (2005), porque al pensar los límites y posibilidades del restablecimiento de derechos, se crea un contexto y horizonte decodificador de realidades alienantes alrededor del sujeto de derechos.

Frente al enunciado tema de la EDH se tomaron en cuenta cinco antecedentes. En primer lugar, Edgar Morín (1999), desde el pensamiento complejo, donde plantea la necesidad de educar en siete saberes básicos que buscan una identidad relacional del hombre con la



historia, la universalidad, el conocimiento, la sociabilidad, la tierra. En segunda posición, Abraham Magendzo (2002), quien plantea la necesidad de hacer un diagnóstico de DD.HH. en la institución y desde allí formular un proyecto educativo problematizador y constructor de valores. Como tercer antecedente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2003) hace la invitación a una EDH, no solo teórica, sino que sea global, intercultural y que potencie aptitudes concretas en el sujeto. Continuando, Peces Barba propone, desde la historia de los derechos fundamentales, la materia de educación para la ciudadanía, donde se resalta la historia de configuración de los derechos, lo moral en el derecho y la política (citado por Kramarz et al, 2008). Por último, Joaquín Herrera Flores (2008), quien parte del paradigma de complejidad, formulando la idea de no hablar de derechos sino de “bienes”, porque satisfacen una necesidad y se logran a través de luchas históricas, de tal manera que el sujeto se convierte en un agente histórico de sus bienes por construir.

El estado de la cuestión se encauzó principalmente en el análisis de teorías de fundamentación de los DD.HH. buscando nuevas comprensiones. Entre todas se resaltó la teoría iusnatural y la teoría iuspositiva como teorías clásicas y principales. De la teoría iusnatural hay que decir que percibe los derechos solo respetando la entidad de una ley u orden moral inherente a la naturaleza, como por ejemplo la dignidad del hombre; mientras la teoría iuspositiva concibe los derechos como la ley decretada, verdadera por ser racionalmente construida y sometida solo a su dictamen procesual (Bobbio, 2007). En este trabajo también se señalará el debate entre iusnaturalismo e iuspositivismo, considerando una reivindicación y reinterpretación de la teoría iusnatural y su proyección educativa sobre el restablecimiento de derechos.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

## Planteamiento del problema

Con base en lo anterior, el problema que se planteó en la investigación corresponde a cuatro elementos alrededor de los DD.HH., que reflejan una complejidad, y los cuales son: lo teórico (fundamentación), sus implicaciones prácticas, los límites de los DD.HH., y la percepción de los mismos condicionada como imaginario conceptual.

En lo teórico y como primera instancia, Bobbio (1991) expresa una crisis de fundamentación en los DD.HH. que trata de solucionar centrando su interés en lo político, porque es la dimensión que garantiza su ejecución, mientras que lo filosófico sería solo especulación impracticable sobre su origen; sin embargo, Harrison (2005) refuta la idea



Alcaldía de Medellín

de Bobbio, afirmando que lo filosófico no solo explica el origen, sino que expresa un horizonte de sentido, así que su epistemología determina la practicidad, y lo político sería un funcionamiento por comprender dentro de la complejidad de los derechos humanos.

En segundo lugar, y continuando con las dificultades que presentan los DD.HH., hay que expresar el problema de fundamentación que rodea a estos, el cual no es solo teórico, sino que implica también su práctica. Zizek (2011), por ejemplo, afirma contrariedades o ambigüedades conceptuales en tres experiencias concretas con grupos sociales: primero, en las luchas identitarias (étnicas, sexuales, religiosas) que enfatizan en una identidad particular algunas veces en detrimento de la idea de igualdad y respeto a la diferencia; segundo, la idea de libertad que se presenta más bien como una pseudo libertad, porque en algunos grupos se pierden valores religiosos tradicionales en el choque cultural imponiéndose una supuesta democracia; tercero, grupos humanos afectados por la manipulación del discurso político que mistifica y anula ideológicamente morales particulares. Dicha situación es, para Boaventura de Sousa Santos (2012), una imposición occidental-capitalista desde arriba por medio del discurso de los DD.HH.

Un tercer elemento es el relacionado con otras situaciones detonantes, como son los límites para restablecer los derechos, donde se puede evidenciar un vacío jurídico que muchas veces se da al interpretar las leyes; la brecha entre leyes nacionales e internacionales; el desfase entre leyes ideales o decretadas; la compleja interpretación de lo moral en lo cultural, económico, político y religioso (Bobbio, 2007); la inmediatez en situaciones límites como la pobreza, que invisibiliza un restablecimiento de derechos; el exceso de burocracia; las pretensiones y propagandas políticas que manipulan la conciencia con populismo, anti-utopías (Orwell, 1980) o intervencionismo en pro de intereses sectarios; la falta de formación en conocimientos legales y políticos; y, el monopolio de la educación desde relaciones de poder entre Estado y Educación (Foucault, 1990).

Por último, se evidencia también el problema de la percepción sobre el restablecimiento en el sujeto de derechos, ya que siendo varios sus conceptos y sus comprensiones, sus actitudes frente a este tema serán diversas. De esta manera, el restablecimiento llega a la conciencia del individuo en especie de imaginario, al estilo de significativo conceptual (Saussure, 1945) y de imaginario social; es decir, como comprensión difusa de lo simbólico de las instituciones (Castoriadis, 2007; Vygotsky, 1995).

En este panorama, la pregunta problematizadora que orientó esta reflexión fue: ¿Qué ideas formativas surgen al identificar el restablecimiento de derechos desde una relectura

actual de la teoría iusnatural? Para responder al problema planteado, la estructura general de la investigación buscó generar ideas pedagógicas desde el restablecimiento de derechos. Para ello, específicamente se pretendía analizar semánticamente el concepto de restablecimiento de derechos en el lenguaje jurídico, presentar el debate histórico entre iusnaturalismo e iuspositivismo evidenciando un restablecimiento desde la teoría iusnatural, y argumentar ideas pedagógicas que ayuden a la comprensión y formación para el restablecimiento de derecho.

## Metodología

El enfoque desarrollado en esta investigación es cualitativo, con un alcance proyectivo, porque se analizan conceptos pedagógicos y se concluye perfilando una propuesta formativa (Hurtado, 1996). El método es la hermenéutica gadameriana, especialmente desde el análisis semántico y el círculo de comprensión, donde se concibe la semántica como una cualidad hermenéutica con el objetivo de mirar los usos lingüísticos desde afuera y demostrar las implicaciones dentro de los mismos (Gadamer, 1998). El análisis histórico-hermenéutico desde el círculo de comprensión consiste en interrogarse, partir de las precompresiones, reconocer los prejuicios, oír el texto, fusionar horizontes e interrogarse. Este estudio es no experimental, correlacional, ya que “no es posible la manipulación de variables, [y busca] identificar relaciones entre variables antes de un hecho” (Aristizábal, 2008, pp. 45-47); es decir, correlacionar la idea de complejidad, la de teoría iusnatural y la de pedagogía de los derechos humanos.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

La técnica de investigación usada es el análisis documental, porque tenía como criterio “la selección y recopilación de información por medio de lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos” (Baena, 1998, p. 72), centrándose específicamente, para este caso, en textos filosóficos, políticos y humanistas que permitieran tener un panorama sobre el tema.

## Resultados

### Análisis semántico del concepto de restablecimiento

Restablecimiento de derechos significa: “volver a poner algo en el estado en que estaba antes” (Diccionario de la Real Academia Española, 2018). Este término contiene implícitamente la idea de iusnaturalismo porque da a entender la existencia de una ley justa anterior al hecho



Alcaldía de Medellín



de vulneración; sin embargo, dicha categoría se ha comprendido como un concepto que nace desde la tradición iuspositiva, así lo cita Hans Kensel (1982) en su teoría pura del derecho:

La llamada reparación de la ilicitud consiste en que se pone término al estado provocado por la conducta ilícita, restableciéndose un estado conforme al derecho, este estado puede ser el mismo que debió haber sido obtenido mediante el comportamiento lícito del delincuente, pero puede ser otro, que sirva como sustituto, cuando el restablecimiento de ese estado ya no sea posible. (p. 124)

Aquí, el concepto depende de su característica legal; lo muestra como un volver al estado de licitud perdido por un acto de ilicitud. Por tanto, se entiende que la norma está prescrita para amparar daños, razón por la que utiliza sinónimos como reparación y sustitución, este último solo para casos en que no se pueda volver al estado anterior, como aquellos lamentables y tan comunes en el país: violaciones, secuestro, muertes violentas.

La significación del concepto de restablecimiento de derechos es limitada y recurre casi siempre a sinónimos, como se puede ver en el artículo 113 de la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEP): “La vulneración de los derechos concede a las víctimas el derecho a la indemnización, reparación y resarcimiento de daños y perjuicios en forma oportuna”.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

Frente a lo anterior,

Cabe afirmar que la idea de restablecimiento es un concepto englobante de todos los sinónimos utilizados; sin embargo, es necesario puntualizar cada término así: reparación, implica sanar un daño; resarcir, es dar una cosa o hacer un beneficio como reparación de un daño; restaurar, es definido, como volver a poner en pie; restitución, es devolver algo a quien lo tenía antes, referido a cosas materiales o derechos tangibles como el derecho a la propiedad. (Diccionario etimologías de Chile, 2018)

Todos estos conceptos se basan en el imaginario de daño, perjuicio o vulneración, propio de la teoría iuspositivista. La recurrente utilización de los sinónimos expresa un deseo de máximo restablecimiento y un camino con alcances medibles legalmente, así se puede ver en el artículo 63 de la Convención Americana, que dice:

La Corte dispondrá que se garantice al lesionado en el goce de su derecho o libertad conculcados. Dispondrá asimismo, si ello fuera procedente, que se reparen las consecuencias de la medida o situación que ha configurado la vulneración de esos derechos y el pago de una justa indemnización a la parte lesionada.



Alcaldía de Medellín

De esa manera,

La metáfora de “camino” ayuda a entender el deseo de máxima satisfacción en la vulneración; es decir, imaginemos que dicho camino parte del daño (lesionado) y que en este se presenta un lugar o concepto, reparación, como posibilitador o visor del horizonte deseado que es el goce de sus derechos. Dicha metáfora queda confirmada en los principios Van Boven de las Naciones Unidas que afirman que para restablecer derechos se necesitan la restitución, la indemnización, la sanación del Proyecto de vida, la satisfacción y las garantías de no-repetición (Citado por Marín Núñez & Jaramillo Zuluaga, 2012; Rousset, 2011)

## Teorías alrededor del concepto de restablecimiento

### Teoría Iusnatural

Por iusnaturalismo o derecho natural se entienden aquellas leyes promulgadas conforme a una ley en el ser mismo de las cosas, a una constante o una esencia, en otras palabras, a una ley ontológica y su sentido deontológico que ordena la existencia. Dicha ley debe respetarse porque depende de la naturaleza del hombre en cuanto tal y no del soberano de turno (Bobbio, 1991).

La clave a la hora de observar el iusnaturalismo es la interpretación que se le da en la historia; es así como los siguientes tres autores muestran distintas interpretaciones:

Bobbio (2006) describe el iusnaturalismo en tres grandes momentos históricos: el primero, el escolástico que se entiende a partir de principios éticos esenciales, quedando en jaque ante posiciones historicistas y filosofías como el pragmatismo, cuestionando su carácter de esencial, ya que con la historia, por ejemplo, se evidencia que el desarrollo de la norma no viene dado como entes inmutables sino como realidades sociales progresivas. En un segundo momento, se habla del moderno racional, que plantea una lógica donde se abstraen principios coherentemente según el sentido de bien para el hombre, superando lo anterior, ya que hace hincapié en el carácter de verdad objetiva, por tanto, siendo más importante la forma y presentación de la norma que su contenido etéreo e intrínseco. Finalmente, existe un tercer momento, el hobbesiano como sostén o fundamento de orden jurídico: este se preocupa más por el rol del Estado y soluciona la divergencia afirmando que en el Estado natural, el hombre primitivo como facultad racional, no es garantía de orden social, porque este usualmente se deja llevar por sus pasiones y su tendencia a la perversión;

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro



Alcaldía de Medellín

por tanto, la necesidad de una ley positiva y de un estado basado en esa ley racional para organizar políticamente una comunidad.

García Máynez (2009) explica que el término “ley natural” se ha dado en forma polisémica, situación que le resta propiedad, profundidad y expresa equivocidad. Según García Máynez dicho termino algunas veces es asumido como sustantivo y otras como adjetivo. Al hablar de “naturaleza” se refiere a un sustantivo de realidad sustancial compartida o de rasgos comunes en una especie, es decir un orden biológico, psicológico o social. Lo otro es que puede también significar algunas veces una constante o un ideal de ser, confundiéndose entre ambos. Cuando se habla de “natural”, se indica un calificativo en el orden del derecho. La elaboración teórica iusnatural se remonta a Platón, quien la entendía como las verdades de la razón, esencias supraordinadas a la voluntad divina. Aristóteles concibe la ley natural como un principio objetivamente válido y aplicable en todo lugar como el fuego.

Este jurista y académico (García Máynez, 2009) afirma que en la época de la modernidad hay un paradigma humanista-existencial que entiende la ley natural como razón, centrada en la realidad propia del hombre sin voluntad divina. Se puede citar, por ejemplo, a Grocio, quien la comprende como el apetito social; Hobbes, como el deseo de no dañar ni ser dañado; Locke, como el amor a la libertad; Spinoza, como tendencia a conservar su ser. Maihofer como la naturaleza de las cosas, de los entes, hace hincapié en la importancia de sus realidades propias y las relaciones que lo determinan.

George Sabine (1993) hace una lectura histórica minuciosa de la idea iusnatural desde el tránsito de la Grecia antigua a la ley romana, donde se resalta la idea de los estoicos como fundamental, dado que existe la necesidad de una ética social y política. Según Panecio, el humanitarismo se entiende como unidad e igualdad, justicia, benevolencia, amor, pureza, tolerancia y caridad.

El iusnaturalismo no estará exento de críticas y será en el periodo posterior a la declaración universal de los DD.HH. donde se introduzcan otras teorías como la historicista, que entiende los derechos como luchas históricas por necesidades humanas; la consensualista, ley concertada en un proceso deliberadamente ecuánime y racional, entre otras (Cruz, 1999).

## Teoría Iuspositiva

El positivismo jurídico, por su parte, refiere a aquellas normas que se estipulan gracias al consenso legislativo o a las leyes dictadas por los seres humanos (soberano- Estado) sin



importancia a un valor absoluto. Pueden responder más bien a las razones del colectivo o al sentido moral de los pueblos (derecho consuetudinario). De esta manera, el jurista mira la norma en sí misma como ha sido decretada sin analizar la bondad o la justicia dentro de ella.

La historia del iuspositivismo puede remontarse al postulado de Trasímaco en los diálogos de la República de Platón, donde afirmó que: “la justicia es la ventaja del más fuerte”; es decir, de la ley decretada, lo legal, lo lícito (citado por Strauss, 1993). Sin embargo, el iuspositivismo como teoría se dará en la época moderna, donde el positivismo de Comte se presentará como contexto y las ideas de Hobbes serán precursoras. También harán su aporte Bentham y Austin (citado por Bobbio, 2007), pero ante todo Hans Kelsen y Hebert Hart lograrán ser sus grandes expositores.

Bobbio (2006), siendo más de una tendencia historicista y consensualista, resume las posiciones iuspositivistas en tres características básicas: como modo de acercarse (approach), que es dimensión moral en la que las leyes se debaten entre normas ideales y reales, como teoría, donde es instrumento de mandato político y, como ideología, siendo representación de movimientos sociales.

Los hallazgos de la investigación se lograron al correlacionar el paradigma de complejidad (Herrera, 2008) con la reinterpretación histórica de la teoría iusnatural, situación que permitió una recompreensión de la misma teoría y del concepto de restablecimiento de derechos.

## El paradigma de complejidad

El paradigma de complejidad nace en el campo de las ciencias sociológicas de la Educación con Edgar Morín quien plantea:

Los individuos, conocen, piensan, según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos, puesto que, en todo sistema de ideas, el paradigma está oculto bajo la lógica y selecciona las operaciones lógicas que se vuelven a la vez preponderantes, pertinentes y evidentes bajo su imperio (exclusión-inclusión, disyunción-conjunción, implicación-negación). (Citado por Collado, 2017, pp. 60-61)

A partir de esto, el paradigma de complejidad es una especie de sedimentación de la posmodernidad (Chirinos, 2007), ya que presenta un cambio epistemológico superando la lógica empírico-analítica de la modernidad (Lyotard 1987) y por ende el debate entre iusnaturalismo e iuspositivismo, propio del contexto moderno. Iber Benjamín Flores (2017) afirma que la teoría iuspositiva se configuró en la modernidad gracias al positivismo de Comte, idea que permeó todas las ciencias, entre ellas el derecho, razón por la cual se explica que el nombre dado a esta teoría fuera positivismo legal o ley positiva.

Desde la teoría iuspositiva, el derecho radicalizó la verdad científica o la razón pura despreciando las demás teorías como el iusnaturalismo por su fuerte carga religiosa, metafísica o ética, considerándolas como ingenuas, imaginadas, o irreales. Éste fue el contexto de pugna entre iusnaturalismo- iuspositivismo, el cual cambia radicalmente al pensarlo desde la complejidad, ya que más que una eliminación de una teoría sobre la otra, lo que busca es una comprensión funcional de las distintas dimensiones a su alrededor.

En este sentido, Joaquín Herrera (2008) aplica el paradigma de complejidad a la comprensión de los DD.HH, afirmando que el término “derechos” es una especie de trampa que trata de encerrarlos solo desde su dimensión jurídica, olvidando quizás las luchas históricas y demás dimensiones que los envuelven, como lo cultural, lo empírico, lo jurídico, lo científico, lo filosófico, lo político y lo económico. De esta manera, su propuesta realiza más bien un programa pedagógico donde proyecta la necesaria comprensión de los DD.HH. desde una metodología relacional de funciones.



## Relectura iusnatural

La ley natural es un concepto vago con múltiples significaciones como se mostró en el marco teórico. Sin embargo, con el deseo de hacer una relectura de la idea iusnatural se notó, en las referencias consultadas, que durante las últimas décadas existía una tendencia hacia la búsqueda de una nueva comprensión que reivindique la cuestión iusnatural; por tal motivo, se escogió autores como Bobbio, Maynez y George Sabine, quienes leen dicha teoría desde una visión histórica.

De las anteriores lecturas realizadas, resaltamos una lógica de continuidad actualizante en la idea iusnatural desde 3 elementos propuestos por 3 autores en diferentes épocas:

Primero, el humanitarismo de Panecio que predicaba la necesidad de una realidad axiológica a la hora de practicar la ley y la justicia, desde la aceptación y construcción



del valor ontológico, la sana idea de igualdad, la diplomacia necesaria frente a la idea de universalidad, los gobiernos mixtos.

Segundo, la idea de una sustancia racional compartida al estilo de Hobbes y Tomás de Aquino, quienes ven que la naturaleza compartida del hombre es su capacidad de racionalidad para emitir juicios y crear actitudes. Esta idea de racionalidad es una competencia por formar y se puede complementar actualmente desde nuevos autores que muestran diferentes tipos de racionalidad.

Tercero, el apetito social de Hugo Grocio, quien ve la naturaleza del hombre desde su relacionamiento social, lo que permite formar en la conciencia para una sana relacionalidad.

## Recomprensión del restablecimiento

En lo anterior, se resalta que el restablecimiento de derechos, sin un sano entendimiento del iusnaturalismo, se ve mutilado en su practicidad y ve a las demás teorías como enemigas. Sin embargo, verlo desde el paradigma de complejidad y desde un iusnaturalismo que construye lo racional, lo humanitario y el apetito social, cambia los alcances del concepto de restablecimiento de derechos ampliándolos y abriendo nuevas posibilidades de concreción.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

El significado usual de la categoría de restablecimiento de derechos es básicamente un volver al estado anterior. Dicho concepto interpretado desde la teoría iuspositiva, estaría limitado al hecho de vulneración o dignidad legal; es decir, que se actuaría solo cuando haya daño, siendo éste además un proceso que se le descarga al Estado transformando al individuo, no en un sujeto de derechos, sino más bien en un objeto de derechos, ya que está envuelto y limitado entre el formalismo y la burocracia.

De esta manera, el restablecimiento de derechos desde la relectura iusnatural realizada, significa la urgente y siempre actual tarea de todos para consigo mismo y para con los demás promover la dignidad ontológica, potenciarla y evidenciarla, implica más un empoderar al sujeto en su autoconstrucción, en su racionalidad, su historicidad, su autoestima y su compromiso comunitario, situación que vincula inmediatamente la dimensión educativa.

La relectura histórica iusnatural realizada trae como consecuencia la reformulación del concepto de restablecimiento y plantea cuestiones como los cambios en el imaginario conceptual y social sobre la idea iusnatural, la proyección del concepto de restablecimiento



Alcaldía de Medellín



desde el modelo pedagógico crítico y, la proyección para una EDH desde los 3 elementos propuesto por el Plan Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).

## Cambios en el imaginario conceptual y social sobre la idea iusnatural

Usualmente, la idea iusnatural posee un imaginario conceptual que la entiende como defensa de la dignidad ontológica o de una justicia inmutable, concibiéndola como idea impracticable o en lucha por imponer su verdad. Ante esta posición, las críticas más grandes al iusnaturalismo son, por un lado, evidenciar situaciones como la corrupción, la pobreza y la tiranía, situaciones que niegan la idea de dignidad ontológica; y, por otro, ver impracticable la defensa radical de una moral única porque niega lo consensual y lo consuetudinario. Sin embargo, al repensar la ley natural, entendiéndola desde la construcción de la sustancia compartida en el hombre, es decir, su naturaleza racional, su naturaleza social y su naturaleza humanitaria, lleva a comprender la idea de dignidad ontológica como una inherente cualidad por construirse, y la idea de lo justo como un constructo desde la verdad social.

## Proyección del concepto desde un modelo pedagógico crítico

La recompreensión del restablecimiento de derechos se convierte en una palabra clave que proyecta un modelo pedagógico crítico al estilo Freire, porque problematiza la realidad del sujeto de derechos y deslinda características pedagógicas del docente-motivador y del estudiante.

El concepto de restablecimiento de derechos es problemático, emancipador y puede confrontar al sujeto de derechos desde preguntas como: ¿Qué es la dignidad ontológica?, ¿existe?, ¿cómo puede ser interpretada? Si las personas tienen ontológicamente dignidad, ¿por qué muchas veces carecen de sus derechos?, ¿qué significa la palabra restablecimiento y cuáles son las limitaciones de su practicidad?, ¿soy un sujeto con derechos restablecidos o por restablecer? ¿qué necesito para restablecer mis derechos?, ¿cuál es la historia de mis restablecimientos?, ¿cuáles son los derechos en mi sociedad que no han sido restablecidos?, ¿por qué? ¿qué estructuras impiden el restablecimiento?

En esta línea pedagógica crítica se puede argumentar que el concepto restablecimiento proyecta las siguientes características del docente y del estudiante:

- Un docente motivador, iluminador de las situaciones que impiden un ejercicio de restablecimiento de derechos. Michel Foucault (1994) habla de la sicagogia, es decir, aquel

proceso en el que el estudiante es acompañado y motivado para luego tomar decisiones creativas y emancipadoras, en otras palabras, se potencia el saber decidir y el saber luchar por restablecerse y restablecer su entorno.

- La relación maestro-estudiante se establece desde la igualdad de sujetos con derechos, el maestro potencia a construir el sujeto de derechos y éstos se entienden a su vez en inherente lucha reivindicativa por pasar de lo nominal de sus derechos a su efectividad.

## Proyección para una EDH desde los 3 elementos propuesto por PLANEDH

El PLANEDH proyectó 3 dimensiones de la EDH, a saber, la formación del sujeto de derechos, la consolidación del estado social de derechos y la construcción de una cultura de derechos humanos. Estas pueden ser orientadas así:

### Formación del sujeto de derechos desde la racionalidad posmoderna.

La actual idea de racionalidad implica pensar una didáctica que potencie la construcción de juicios críticos, fomente el liderazgo, la construcción histórica del sujeto de derechos, la autoimagen, la autoestima, la construcción del discurso escrito y hablado, el análisis de la realidad y del discurso, la capacidad deliberativa, entre otros. En ello se resaltan conceptos como la racionalidad crítica, esto es, la capacidad de emitir juicios que revelen su inherente búsqueda de restablecimiento; implica mirar su realidad, es decir, su autoconcepto, historia y su entorno bajo la idea de ser sujeto de derechos, y que no necesita de un garante Estado sino de su capacidad crítica por reconstruir sus derechos.

También sobresale el concepto de racionalidad discursiva, que se da en la capacidad de construir discursos y analizar los discursos del otro. Michel Foucault (2003) dice que en los discursos existen objetos, modalidades enunciativas, conceptos y estrategias. Esto sirve para ayudar al estudiante a comprender ¿quién habla?, ¿quién, en el conjunto de todos los individuos parlantes tiene el derecho a emplear esta clase de lenguaje?, ¿qué relaciones e intenciones de poder se percibe? (Foucault, 2003). También: de dónde saca su discurso, y dónde éste encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación, sus objetos específicos y sus instrumentos de verificación.

Por otro lado, la racionalidad deliberativa puede estar asociada a la teoría de acción comunicativa de Habermas (1999), donde se concibe que la comunidad tiene la necesidad de tomar decisiones, teniendo en cuenta una sana comunicación que reconozca las necesidades, pautas, puntos de encuentro y prioridades. Existen en la comunicación según Habermas pretensiones de validez que deben ser corroboradas por medio de cuatro elementos: veracidad, rectitud normativa, inteligibilidad y verdad.

## Consolidación del estado social de derechos, formando desde el apetito social.

En este sentido, se entiende la idea iusnatural de Hugo Grocio desde la naturaleza social y apetito social, esto significa formar para la acción. “Hannah Arendt establece, desde la noción de acción, que el nacimiento de un individuo significa la posibilidad de generar un nuevo comienzo, donde el individuo debe configurar su mundo en relación con el mundo de los demás” (Collado, 2017, p. 66). Por tanto, se debe pensar una didáctica que:

- Forme para la comprensión del aparato jurídico y sus procedimientos.
- Eduque para la acción social, es decir, potencie una acción económica- política que permita una economía en favor de la persona, una acción contemplativa para diagnosticar la realidad, una acción socio-comunitaria que conlleve al restablecimiento integral de la persona (Mounier, 1981).



## Construcción de una cultura de derechos humanos

Significa el fomento axiológico de la dignidad humana e involucra la comprensión del otro como fundamento de revelación de mi propio ser (Levinas, 2002) y potencia los valores de la persona humana en todas sus dimensiones.

## Conclusiones

El paradigma de complejidad basado en una racionalidad posmoderna cambia radicalmente la pugna propia del contexto moderno entre iusnaturalismo y iuspositivismo, ya que se relacionan ambas teorías, no como eliminación mutua, sino como complementariedad.

Existe una línea de continuidad entre la racionalidad de Tomás de Aquino, la naturaleza social de Grocio, y el humanitarismo de Panecio, con actuales reinterpretaciones del concepto de racionalidad como lo hace Habermas en la acción comunicativa.





El concepto de restablecimiento de derechos, desde una relectura iusnatural, se comprende como la inherente capacidad racional, social y humanitaria a potenciarse para hacer de los DD.HH. realidades más factibles. Entendido así, se convierte en horizonte de una pedagogía crítica en la que se busca potenciar el sujeto para buscar el restablecimiento de sus DD.HH.

Proyectar la EDH desde un iusnaturalismo actual, invita a formar al sujeto de derechos desde la racionalidad compleja, es decir, construir su autoestima y su autoimagen (dimensión psicológica), su autocomprensión histórica personal y social, proyectando didácticas de análisis del discurso escuchado y emitido, motivando su liderazgo crítico y mecanismos de participación.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología. Segunda parte: Enfoques o marcos teóricos o interpretativos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Aristizábal Botero, C. A. (2008). *Guía didáctica y módulo*. Medellín, Colombia.: Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables.
- Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*. México: Ed. Editores Unidos Mexicanos.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid. Editorial Sistema.
- Bobbio, N. (2007). *El problema del positivismo Jurídico*. México: Biblioteca de Ética, Filosofía del derecho y Política.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Chirinos, S. (julio-diciembre de 2007). Complejidad y Posmodernidad. *Mañongó*, 29(XV), 371-384. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo29/art07.pdf>

- Collado, J. (julio-diciembre de 2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral*, (23).
- Constitución Política del estado Plurinacional de Bolivia.
- Convención Americana de Derechos Humanos (pacto de San José).
- Cruz, J. A. (1999). *El concepto del derecho subjetivo*. México. Fontamara.
- Cruz, J. A. (s.f.) *La crisis de la fundamentación de los derechos humanos en el siglo XIX*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/16.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2012). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. (C. Bernal y M. G. Villegas, trads.). Bogotá: Uniandes–Siglo del Hombre.
- Diccionario Etimologías de Chile (s.f.). *Concepto de Restaurar*. Obtenido de sitio web de Etimologías de Chile: <http://etimologias.dechile.net/?restaurar>.
- Diccionario panhispánico de dudas (2005). Diccionario de la Real Academia de la lengua Española. Obtenido de sitio web de la Real Academia Española [RAE]: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=skJgaSWUbD6HYcoKIg>
- Espinel, O. O. (2013). *Educación en Derechos Humanos en Colombia*. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Flores, I. B. (2017). Concepción del derecho en las corrientes de la filosofía jurídica. *Revista jurídica UNAM. Boletín de derecho comparado*, (90), 1015-1016. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derechocomparado/article/view/3509/4170>
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *Arqueología del saber*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda ed.). (J. Mellado, Trad.) México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme –Salamanca.

- García Máñez, E. (2009). *Positivismo jurídico, Realismo sociológico e Iusnaturalismo*. Distribuciones Fontamara s.a.
- Habermas, J. (1999). *Teoría acción comunicativa I*. Madrid. Grupo Santillana Editores.
- Harrison, M. (2005). Reflexiones sobre el estudio de los derechos humanos y su fundamentación. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (2), 13-36.
- Herrera, J. (2008). *Reinvención de los derechos humanos*. Andalucía.
- Hurtado. Barrera J. (1996). *Metodología de la investigación*. [https://aulavirtualbb2.ucn.edu.co/courses/1/C15DB\\_MDE042/messaging/users/\\_106800\\_1/attachments/1c881b6765ce4605ab345f8055e1ec8f/Cap%C3%ADulo%20para%20el%20estudio.pdf](https://aulavirtualbb2.ucn.edu.co/courses/1/C15DB_MDE042/messaging/users/_106800_1/attachments/1c881b6765ce4605ab345f8055e1ec8f/Cap%C3%ADulo%20para%20el%20estudio.pdf)
- Kensel, H. (1982). *Teoría pura del derecho*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kramarz, A.; Peces-Barba, G.; Fernández, E.; De Asís, R.; Ansuategui, J. (2008). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Ediciones Salamanca.
- Lyotard, J. (1987). *La condición Postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Magendzo, A. (2002). Pedagogía crítica y educación en los derechos humanos. *Revista de pedagogía crítica*, (2) 19-23. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655>
- Marín Núñez, F. & Jaramillo Zuluaga, L. (2012) Estándares Internacionales de Reparación de Violaciones de Derechos Humanos: Principios de implementación en el Derecho Colombiano. *Revista Análisis Internacional*. RAI.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Editorial Santillana.
- Mounier, E. (1981). *El personalismo*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2003). *Educación para los derechos humanos*.

Orwell, G. (1980). 1984. Salvat Editores.

Rousset. Siri, A. J. (2011). El concepto de reparación integral en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 1(1). [www.revistaidh.org](http://www.revistaidh.org)

Sabine, G. (1994). *Historia de la teoría política. Sección de obras de política y derecho*. México. Fondo de Cultura Económica.

Saussure, F. d. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Strauss, L. (1993) *Historia de la Filosofía Política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje, teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

Zizek, S. (2011). *En contra de los derechos humanos*. Suma de Negocios.



# Propuesta psicopedagógica para la comprensión de las emociones políticas del ser maestro en su experiencia profesional

Yuly Natalia Conrado M.\*  
Liz Mariana Henao C.\*\*

## Resumen

La presente propuesta psicopedagógica es producto de la investigación *Resignificación del ser maestro: una mirada psicopedagógica a su experiencia emocional*, realizada para optar al título de Magíster en psicopedagogía. Su interés fue aportar a la resignificación del sujeto que enseña desde la comprensión de las emociones políticas emergentes en su práctica pedagógica, para ello, la metodología seleccionada fue la Investigación Narrativa, la cual, al ocuparse del estudio de la experiencia humana, permitió develar las emociones presentes en las vivencias de los participantes, en razón de esto, construir las narrativas sobre su trayectoria profesional y diseñar una propuesta psicopedagógica, que motive a maestros de diferentes instituciones educativas a poner en palabras su sentir.

La investigación pone de manifiesto la necesidad de generar espacios para la expresión emocional de los maestros, de manera que sean considerados como seres integrales.

---

## Palabras clave:

Emociones, experiencia, maestro, psicopedagogía.

---

\*Licenciada en Pedagogía Infantil UdeA., Magíster en Psicopedagogía, UPB; Institución educativa Jorge Eliécer Gaitán, Medellín. Colombia. Código ORCID: 0000-0002-8513-3202, Email: yulico848@gmail.com.

\*\* Licenciada en Educación Preescolar, FUNLAM. Magíster en Psicopedagogía, UPB; Dream English Kids, Colombia. Código ORCID: 0000-0001-6027-8301, Email: lizmariana10@gmail.com.



## Abstract:

This psycho-pedagogical proposal is a product from the investigation: Resignification of the teachers: a psycho-pedagogical sight towards their emotional experience, made to qualify for the title of a master in psycho-pedagogy. Contributing to the resignification of those who teach, from the comprehension of political emotions who emerges in their pedagogical practice, was the aim of the investigation. For this reason, the selected method was Narrative Investigation, which cares about the study of human experience, therefore allowed unveil the emotions in the experiences of the participants, for that, made narratives about their professional trajectory and design a psycho-pedagogical proposal, who motivates teachers who belong to different educational institutions to put into words their feelings.

The investigation shows the necessity of generating spaces to the emotional expression of teachers, achieving their acknowledgment as integral beings.

---

### Key words:

Emotions, experience, teacher, psychopedagogy.

---

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

### Cómo citar:

Conrado M., Y. N., & Henao C., L. M. (2020). Propuesta psicopedagógica para la comprensión de las emociones políticas del ser maestro en su experiencia profesional - Yuly Natalia Conrado M. & Liz Mariana Henao C. Revista Mova, 2(2).



Alcaldía de Medellín

## Introducción

### Investigación narrativa, maestro y emociones

El ser humano es un ser emocional. La manera de vivenciar sus emociones se desarrolla en la interacción con otros a partir de juicios, creencias y valoraciones que construye sobre el mundo que lo rodea. El maestro, concebido como ser integral no se escapa de esta realidad, ya que al estar en constante relación con otros, establece una manera de ser y estar en el contexto educativo, sujeto a demandas tanto externas como internas a él.

Es por lo anterior, que la investigación de la cual se deriva esta propuesta, busca aportar a la resignificación del ser maestro, desde el análisis narrativo de las emociones develadas en la experiencia de algunos maestros de instituciones educativas del sector público de la ciudad de Medellín, para aportar al campo de la psicopedagogía, a partir de elementos conceptuales e investigativos que permitan considerarlo como un ser integral. Las categorías analíticas fueron las emociones políticas, el ser maestro, la experiencia y la psicopedagogía, presentadas a partir de los planteamientos de autores como Nussbaum (2010), Abramowski (2010), Zuluaga (1999), Van Manen (2016), entre otros.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

La comprensión de las categorías se realizó mediante la *investigación narrativa* debido a la oportunidad que brinda para poner en palabras la vivencia de los sujetos, en torno a su experiencia emocional. La construcción de las narrativas se realizó a partir de 4 entrevistas, de las cuales dos maestros, un hombre y una mujer, fueron los elegidos como sujetos de enunciación.

Para su análisis e interpretación se utilizó la triple mimesis de Ricoeur, adaptada por Quintero (2018) que se desarrolla en 4 momentos, cada uno con matrices categoriales, de estas surgen los códigos de citación que acompañan los relatos. Las narrativas dieron lugar al siguiente punto, los resultados, y sus tres componentes: las dos narrativas y la propuesta psicopedagógica a desarrollar.

### Las emociones políticas en la experiencia del maestro

Las emociones tiñen todas las acciones del sujeto, en palabras de Nussbaum (2001) “conforman el paisaje de nuestra vida mental y social” (p. 21), se habla de emociones



Alcaldía de Medellín

políticas porque son aquellas que se construyen en la relación de los seres humanos con su entorno sociocultural, son subjetivas y su modo de experimentarlas varía de un sujeto a otro.

El maestro no se aparta de esta realidad, pese a la idealización de la que ha sido víctima desde la antigüedad, según la cual es considerado como un modelo a seguir: un ser perfecto, que no se cansa, no se enoja, no se enferma, tiene infinita paciencia y que no siente emociones que lo *perturben* dentro de su cotidianidad. Esta concepción se relaciona directamente con la manera como se han concebido las emociones desde la perspectiva estoica, en la que eran vistas como pasiones, algo inevitable que incide perjudicialmente en la vida de la persona, de allí la importancia que se le otorgaba a su dominio y represión. Actualmente existen corrientes que retoman estos planteamientos al promulgar la necesidad de reprimir algunas emociones como la ira o la repugnancia.

En la cotidianidad escolar se evidencian algunas tensiones que involucran al ser maestro y le dieron sostén a esta investigación, al demostrar que este ha sido objeto de la invisibilización de sus emociones, su humanidad, su saber y su experiencia. Respecto al saber pedagógico, encarnado por el maestro, es posible observar cómo al introducirse otras disciplinas en el campo educativo, este es atomizado, y con él, su saber, voz y autoridad, lo cual se relaciona directamente con su práctica (Zuluaga, 1999).

La práctica pedagógica ha sido permeada por las demandas que las políticas públicas le hacen a la educación, pues la visión simplista actual lo ha convertido en un ser transmisionista de contenidos, que, además, debe responder a nuevas cargas sociales y culturales en relación con su práctica, que lejos de permitirle su expresión emocional, se convierte en un mecanismo de invisibilización y represión de esta. De manera que concebir al maestro como un instrumento se constituye en un dispositivo de desplazamiento que lo relega de la enseñanza, tanto a su ser como a su discurso.

Cabe resaltar que el interés de esta investigación fue darle protagonismo al sentir del maestro y a la forma en que las emociones que emergen en él, repercuten en su vida cotidiana, pretendiendo aportar a su reivindicación como un ser integral, que siente y se emociona ante los diversos sucesos de su práctica.

Por esto, la experiencia del maestro se convierte en la columna vertebral de la comprensión de la emocionalidad emergente en su labor. Larrosa (2006) comprende la experiencia como los acontecimientos que impactan al sujeto y que se relacionan íntimamente



con la manera en que este interactúa con el mundo, su manera de concebirlo, de vivenciarlo y de protagonizar su propia existencia, sin que sea un reflejo directo de lo que es en sí la persona. Por todo lo anterior, surgió la siguiente pregunta: ¿de qué manera se puede resignificar el ser maestro desde el análisis narrativo de las emociones políticas develadas en su experiencia?

Para responder a la pregunta de investigación, el objetivo general buscó develar las emociones políticas en la experiencia magisterial a través de las narrativas de algunos maestros de instituciones educativas de Medellín, que permitan resignificar su ser y aportar al campo de la psicopedagogía. Por consiguiente, los objetivos específicos fueron identificar las emociones políticas en los relatos de las trayectorias de los maestros como aporte a la resignificación de su experiencia; interpretar las emociones políticas que emergen en los juicios, las creencias y las valoraciones de los acontecimientos narrados por maestros de la ciudad de Medellín, y diseñar una propuesta psicopedagógica que aporte a la resignificación del ser maestro a partir de la comprensión de las emociones políticas presentes en su experiencia.

## Resultados de la investigación



### 1. Las emociones en palabras de los maestros

Para la construcción de las narrativas, se necesitaba que los maestros participantes se permitieran narrar su experiencia emocional sin temores, de una forma abierta y sincera. Fue por esto por lo que se seleccionaron los siguientes maestros:

Ana María tiene 34 años, de los cuales ha empleado 10 de ellos siendo maestra, e incluso pasó 7 años trabajando en la ruralidad. Es madre y esposa, lo cual la mantiene en conflicto con su elección profesional, y le genera deseos de renunciar, pues ella entiende el magisterio como un sacrificio constante, que realiza por su entrega y sentido de responsabilidad.

Mario tiene 31 años, se ha desempeñado en el ámbito de la educación por más de 10 años, tanto en el sector público como en el privado, llegando a asumir funciones de coordinación académica en este último. Para él, la experiencia más significativa han sido los 6 años que lleva como profesor de primer grado en su institución actual.



A continuación, se presenta un fragmento de las narrativas de los maestros participantes, donde se pone en evidencia, grosso modo, su sentir respecto a las emociones.

### Ana María: la dualidad de una maestra desde su sentir

Ana María es una maestra que se caracteriza por su responsabilidad, valentía y entrega en su labor, la cual expresa que no ha sido simple, ya que se ha basado en el sacrificio y la precariedad. Reconoce que su ingreso al magisterio no fue motivado por la vocación, sino por el deseo de permanecer en la relación afectiva que tenía en aquel momento, a pesar de que su familia le brindó todas las opciones para estudiar lo que quisiera. Al respecto, comenta que: “yo tenía un novio en esa época y no me quería ir para continuar con la relación y entonces decidí seguir con eso [magisterio]” (E1, F,34;4-5).

Sin embargo, su compromiso por ser maestra se fue desarrollando durante su práctica y ahora afirma que siente su labor como una misión que debe cumplir a pesar de todo. Esto la empuja a dar lo mejor de sí para desempeñarse adecuadamente en la profesión que escogió, ya que por sus creencias ella siempre hace “lo mejor, pues como por ética no voy a llegar allá a sentarme, decir no me gusta, no me importa, a mi si me importa” (E1, F,34;139). Es muy marcada esta importancia que le otorga a su labor al punto que siente que se preocupa constantemente por los niños que no logran cumplir con los objetivos específicos para el grado.

Así mismo, reconoce que, a pesar de su formación como normalista y su falta de interés por continuar estudiando, se empeña en llevar contenidos con calidad al aula, sin importarle que no maneje un tema específico, pues “uno trata de hacer las cosas bien, si me toca investigar para ir a dar “x” clase que no sé, lo hago” (E1, F,34;276-279). Ana María reconoce que estos esfuerzos los realiza por su propia ética respecto a los compromisos adquiridos y la responsabilidad que tiene con sus estudiantes.

Es así como incluso con su deseo de renunciar, que la impulsa a discutir con su esposo, a sentirse mal en su lugar de trabajo y a llevar preocupaciones y estrés a su hogar, a pesar de esto ella siente “pesar de dejar los niños tirados, no soy capaz de hacer algo mal hecho en la clase, yo digo que eso es amor.” (E1, F,34;70-71).

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro



Alcaldía de Medellín

Mario: las emociones políticas de un maestro que se permite sentir

Para Mario, las emociones son una parte del ser humano que inciden en la manera de establecer relaciones con el otro y por este motivo deben gestionarse apropiadamente, evitando vulnerar a quienes rodean al sujeto. De esta manera, concibe al maestro como un ser integral, en el que las emociones cumplen una función esencial en su práctica pedagógica dentro del aula.

En su discurso se encuentra un rechazo tajante a los planteamientos de contención emocional que comprenden la emoción como un obstáculo para la objetividad, que debe evitarse a toda costa. Por esto, se opone a las ideas tradicionales que proponen que el maestro deje sus emociones fuera del aula y así mismo, evite llevarlas a su hogar y cuenta

uno llega [a casa] cargado a nivel emocional y cansado, sin querer escuchar bulla, (...), todo el día bulla y luego a la casa y está la niña que es la bendición, [piensa] “*ay tan hermosa*”, pero comienza con el balón, con el sonido, (...) a hacer bulla con el pito, [y yo a veces le digo] “*ay ya, cállate, ay no*”. Y uno “*ay no, ya*”. (...) cómo influye la emoción que usted se trae del colegio, [te dicen] “*deje todo en el colegio*” y es mentiras, o usted no puede pretender como profe, tener una niña [hija] muy bien ubicada. (E2, M, 31; 796-801)

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Así mismo, plantea que el maestro en su día a día se enfrenta a diferentes emociones, algunas que motivan a llegar al aula a dar lo mejor de sí y otras que, en respuesta al estrés y la cantidad de trabajo, intentan desmotivarlo y llevarlo a evadir responsabilidades, por lo cual es necesario estar en constante innovación, pues esta motiva al maestro a ir al aula y le muestra el sentido de su accionar pedagógico. Al respecto, expresa que:

Muchas veces uno se encuentra con una cantidad de emociones que le dicen a usted “*no vaya, no se levante, que estrés, por qué tanto trabajo*”, pero cuando usted innova y cuando usted busca la forma, usted encuentra el norte y el sentido de llegar allá, a compartir con quienes tenga que hacerlo en su momento. (E2, M, 31; 44-47)

Es por lo anterior que Mario reclama una resignificación desde el reconocimiento del maestro como un ser emocional, en el cual lo económico no cumple un papel tan importante como según él, sería el caso de otros agentes educativos, sino que impera la necesidad de comprender al maestro como un sujeto integral, ya que si bien el componente económico cumple parte importante de la resignificación, no se limita a este sino que va más allá,



Alcaldía de Medellín

al buscar el entendimiento del maestro desde su humanidad. De esta manera, se puede evidenciar su postura al respecto en el siguiente relato:

[El maestro] debe ser resignificado, no a nivel económico, no a nivel de status, sino a nivel más emocional, ahí nos tienen a nosotros muy *pordebajados*, es un maestro con emociones, es un maestro que es un humano, es un maestro que puede llegar triste al aula, es un maestro que se equivoca, esa es la resignificación que nos debemos, o que nos deben, (...) resignifiquemos la labor, pero (...) desde lo humanitario, a nivel económico pues es imposible (...) y cuando usted le pregunta a alguien (...) sobre resignificación y todos se van a ir a lo económico. (E2, M, 31; 872-879)

## 2. Propuesta psicopedagógica

### Justificación de la propuesta

Uno de los afanes actuales en nuestra cultura es la necesidad de denotar al ser de forma integral, es así, como los diferentes escenarios académicos dan cabida a las reflexiones y estudios en torno de las emociones, puesto que era un tema que se mantenía relegado, por falta de interés, en la mayoría de los discursos. Dentro de los colectivos afectados por esta inhibición, se encuentran los maestros, quienes desde el deber ser se han considerado como humanos sin tacha.

Convocados con esta realidad, es preciso fomentar una conciencia crítica general a partir de una nueva comprensión de las emociones, considerándose que independientemente de la ocupación y del entorno en el que se desenvuelva, el ser humano trae consigo su esencia, para estar en contacto con los otros y le es imposible estar fragmentado.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta surge a partir de las narrativas de los maestros participantes en la investigación, y su diseño se construye como aporte al reconocimiento del ser maestro, como un sujeto atravesado por emociones cada vez que se encuentra con la variedad de experiencias que le ofrece su cotidianidad. Su metodología facilita el acompañamiento de estos en la evocación de su experiencia en el contexto escolar, al implementar una línea de tiempo de acontecimientos que hayan tenido lugar en la experiencia de vida profesional, narraciones biográficas, imágenes sugestivas y entrevistas, que les permitan participar desde su ser, tratando de movilizar emociones que estaban silenciadas.



Esta propuesta pretende que el sujeto que enseña sea protagonista en la resignificación de su ser, a partir de la expresión de sus emociones y potencialidades, y que sean visibilizados por los demás actores de su cotidianidad, como seres emocionales. Adicionalmente, busca instaurar espacios de reflexión en las instituciones educativas relacionados con sus vivencias y la forma en que las emociones son experimentadas, permitiéndole empoderarse en torno a la práctica, el saber pedagógico y el reconocimiento de sí.

## Referente conceptual

La psicopedagogía es un saber interdisciplinar que se ocupa del aprendizaje humano en cada contexto y en cada una de las etapas de su desarrollo. Por esto, se encuentra inserta en diversas organizaciones sociales, buscando el pleno desarrollo de las dimensiones de los sujetos, y considera que la educación se da en todo momento y todo lugar.

Las realidades contemporáneas hacen que la psicopedagogía se cuestione algunos supuestos básicos de sus fundamentos y estilos de gestión e intervención, alejándose de la mirada deficitaria en la que clásicamente se ha concebido, por tanto “obliga a un trabajo en red, amplio, más cercano a la idea de cooperación/colaboración/solidaridad (...) [que] se constituyen en espacios de reflexión y acción permitiendo la sinergia de los esfuerzos individuales y grupales” (Baeza, 2005, p.4).

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

En este sentido, esta propuesta de intervención se inscribe dentro de la corriente humanista integrativa, pues reconoce al ser humano como un ser integral, y, se considera la necesidad de trascender de la mirada netamente racional, a la integrativa, que articula todas las dimensiones del ser humano. Por lo anterior, la presente propuesta psicopedagógica se fundamenta bajo el modelo de programas, en el cual la intervención se realiza en un lapso de acuerdo con las necesidades evidenciadas, de manera contextualizada, preventiva y de desarrollo y tiene un carácter proactivo.

Este modelo de programas abre las puertas a un nuevo modelo de orientación, el cual le brinda un papel importante al psicopedagogo, quien asume el papel de dinamizador, asesor y motivador, donde los maestros pasan a ser los protagonistas (Fontán, 2000).

Desde este paradigma se habla de un amalgama de saberes, en el que a cada uno de ellos cumple una función protagónica en el diálogo, propendiendo por la prevención



Alcaldía de Medellín

en vez de realizar intervenciones orientadas a remediar un problema. En adición a esto, busca establecer un trabajo colaborativo y contextualizado, que parta de las necesidades evidenciadas, con el fin de lograr que la colaboración sea simétrica y relacional.

De manera que se pretende que los maestros de las instituciones educativas, comprendan las emociones políticas presentes en su experiencia, a partir del trabajo en red donde se parte de sus maneras de ser y estar en el contexto escolar.

## Objetivos de la propuesta:

### Objetivo general

Aportar a la comprensión de las emociones políticas presentes en la experiencia del ser maestro, con el diseño y ejecución de actividades de carácter psicopedagógico en las diferentes instituciones educativas de Medellín, que contribuyan a su resignificación en el contexto escolar.

### Objetivos específicos

- Generar espacios de reflexión en torno a la expresión de las emociones políticas de los maestros en instituciones educativas, a partir de la narrativa de su experiencia.
- Diseñar actividades que posibiliten el reconocimiento de las potencialidades de los maestros en su práctica pedagógica.

## Estrategias de intervención.

Para cumplir los propósitos, se diseñan actividades que se llevarán a cabo en el término de dos años lectivos, los cuales se dividirán en cuatro momentos cada uno, a saber:

### Momento I: Sensibilización, socialización y convocatoria a la propuesta.

La propuesta se presentará con antelación a los directivos de las instituciones educativas, a quienes se le solicitará tiempo para su socialización con los maestros de los ciclos 1 y 2 en la

semana institucional al inicio del año escolar. Para el desarrollo de la actividad se le brindará a cada asistente una ficha bibliográfica para que escriban su nombre por un lado y por el otro dibujen una emoción que los identifique para su socialización.

Seguido de esto, se exponen los objetivos, los contenidos a tratar en relación con las emociones políticas y los alcances esperados. Además, se da paso a la convocatoria de los maestros interesados en participar de este proceso, por ello, atendiendo a principios éticos, se elaborará un consentimiento informado en el que se hace constancia de su participación, la cual será de manera voluntaria y la narración de sus experiencias tendrá carácter confidencial, es decir, permanecerá dentro del grupo. Para terminar, se les solicita a los maestros inscritos llevar varias fotografías o imágenes significativas de su profesión para el próximo encuentro.

## Momento II: Recordando que somos personas antes de ser maestros

### Actividad 1: Entrevista individual.

En este tienen lugar las entrevistas narrativas, ya que se basan en establecer un encuentro con el otro, donde la conversación se desarrolla en torno a su experiencia emocional. Este tipo de entrevista hace parte de la categoría de entrevistas a profundidad no estructuradas, las cuales son abiertas y permiten establecer un diálogo con los participantes mediado por la confianza, por ello, se llevan a cabo de forma individual, para generar un clima que les posibilite a los maestros expresar sus emociones espontáneamente de acuerdo con las vivencias desde su quehacer. Durante la entrevista se recibirán las fotos solicitadas previamente, las cuales se utilizarán en el siguiente encuentro.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

### Actividad 2: Foto lenguaje.

En este momento se dará el primer encuentro grupal de los maestros que aceptaron pertenecer al grupo, y con los cuales se realizó la entrevista individual. De acuerdo con Baptiste (1995), el foto lenguaje es un método que facilita la comunicación de un grupo, a través de diversas fotografías, elegidas según criterio de quien lo dirige. Permite recordar contextos donde sucedieron hechos, acontecimientos o experiencias.

Las fotografías recibidas previamente estarán dispuestas en las paredes del lugar donde se está realizando la reunión, para generar en los asistentes la movilización de sus emociones, activando su memoria sensible. Se ameniza con música instrumental, se les solicita a los



Alcaldía de Medellín

maestros que hagan un recorrido y observen detalladamente las imágenes, y deberán seleccionar aquellas con las cuales se sienten identificados. Para concluir, se realizará un conversatorio respecto a lo que les generó esta actividad.

Esta actividad será el cierre de la propuesta y se dividirá en dos sesiones; la primera, será la elaboración del *museo de maestros*: cada maestro diseñará un póster, y construirán una obra artística con los objetos e imágenes que se les había solicitado anteriormente, recopilando el trabajo realizado en las anteriores intervenciones, con los acontecimientos que hayan revivido sobre su experiencia pedagógica, otorgándoles un sentido más humano desde la resignificación de su ser. Los responsables del proyecto diseñarán una tarjeta de invitación para la apertura del museo, las cuales se entregarán a la comunidad educativa.

En el segundo momento se hará la apertura del *museo de la experiencia emocional del ser maestro*, en el cual cada maestro estará al lado de su creación artística narrando su experiencia y la manera en la cual las emociones se han manifestado y cómo se visualizan dentro de su obra de arte, buscando de esta manera resignificar al ser maestro por medio del reconocimiento social.

## Cronograma de actividades.

En este apartado se presentan las actividades para realizar junto con unas fechas sugeridas, las cuales pueden variar de acuerdo con la institución educativa y a las dinámicas que allí se desarrollen.

Tabla 1. Momento I  
Oportunidad para cambiar de perspectiva sobre las vivencias  
emocionales como maestros

Actividad: Sensibilización, socialización y convocatoria de la propuesta	
Fecha	Inicio del año escolar
Duración	45 minutos
Recursos	Video Beam, sonido, material impreso, lápices de colores, hojas iris
Acciones	Socialización de la propuesta. Inscripciones de los participantes. Firma de consentimiento informado.
Retroalimentación	Momento para inquietudes, reflexiones o propuestas que emerjan del encuentro con los maestros

Fuente: Elaboración propia, (2020).



Alcaldía de Medellín



Tabla 2. Momento II  
Recordando que somos personas antes de ser maestros

Actividad 1: Entrevistas individuales	
Fecha	Abril
Duración	30 minutos
Recursos	Instrumento de entrevista, grabadora
Actividad 2: Foto lenguaje	
Fecha	Junio
Duración	90 minutos
Recursos	Fotografías solicitadas a los participantes.

Fuente: Elaboración propia, (2020).

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

Tabla 3. Momento III  
Un alto en el camino, reflexión sobre el encuentro con mi vocación

Actividad 1: Grupo focal.	
Fecha	Octubre
Duración	90 minutos
Recursos	Guía de cuestionario, grabadora
Actividad 2: Línea de tiempo de la vida docente	
Fecha	Inicio del siguiente año escolar
Duración	90 minutos
Recursos	Material impreso, lápices de color, hojas de papel, revistas, tijeras, pegamento
Acciones	Construcción de la línea de tiempo desde su labor.

Fuente: Elaboración propia, (2020).



Alcaldía de Medellín

Tabla 4. Momento IV  
Dándole vida a mi experiencia: Soy su protagonista

Actividad 1: Narrar la experiencia	
Fecha	Abril
Duración	90 minutos
Recursos	Grabación de audio
Actividad 2: Museo de la experiencia emocional del ser maestro	
Sesión 1	Diseño de muestra artística.
Fecha	Agosto
Duración	90 minutos
Recursos	Papel bond, marcadores, láminas, tijeras, pegamento, implementos solicitados para la elaboración de la muestra artística.
Sesión 2	Apertura del museo y socialización de los participantes.
Fecha	Octubre
Duración	90 minutos
Recursos	Invitaciones del museo para la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia, (2020).

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

## Conclusiones y recomendaciones.

La investigación narrativa les permitió a las investigadoras, no sólo acercarse a la experiencia emocional de los sujetos de enunciación, sino también a la manera en que ellas experimentan las emociones dentro de su cotidianidad como maestras, permitiendo amalgamar práctica y teoría, al comprender mejor la subjetividad que cobija al maestro y aquellas perspectivas y autores que abordan su emocionalidad.

Las situaciones que se desarrollan en la cotidianidad, afectan directamente al maestro, ya que impactan las dinámicas escolares y su subjetividad, exacerbando las emociones que ellos experimentan dentro de su práctica pedagógica, las cuales hacen parte indispensable del ser humano, son aquellas que, basándose en sus creencias y valoraciones, le movilizan a la acción y le llevan a obrar de diferentes formas, de acuerdo con la manera en la cual se hacen presentes.



Alcaldía de Medellín

Para los participantes de la investigación, las emociones conforman una parte esencial del acto educativo, son aquellas que les guían en algunas tomas de decisiones, son las que generan deseos de permanecer o abandonar la docencia, les permiten reflexionar sobre algunos acontecimientos, y especialmente, construir una relación cercana con sus estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

Es por esto, que las emociones hacen parte fundamental de la psicopedagogía del siglo XXI, en tanto se interesa por los diferentes actores de la comunidad educativa, ya que busca el bienestar integral de quienes se relacionan con la educación y se interesa por comprender la manera a través de la cual los procesos psicológicos se relacionan con los pedagógicos, para obtener una mirada holística de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, es indispensable resignificar al ser maestro como un ser emocional, permitiéndole su expresión dentro de la institución educativa en la que se desenvuelve, sin temor al juicio, llevándolo a un estado óptimo de bienestar.

Por último, considerando la importancia de las emociones en el acto educativo, se espera que la propuesta tenga incidencia en la comunidad educativa en general. Para lograrlo se recomienda que la expresión de las emociones y la experiencia de cada maestro sea incluida dentro de la filosofía institucional, se favorezca la promoción de encuentros para abordar estas temáticas dentro del año escolar, como un proyecto que haga parte de la comunidad y su realidad en el ámbito educativo.



## Referencias bibliográficas.

- Baeza, S. (2005). El imprescindible puente familia escuela. Revista Aprendizaje hoy, 7.
- Bauman, Z., (2007). Miedo líquido. (1). Argentina: Paidós.
- Fontán, M. (2000). El perfil del psicopedagogo en los modelos de acción psicopedagógica. Las Palmas de Gran Canaria: Guiniguada.
- Nussbaum, M. (2001). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Barcelona: Aloma.
- Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación. Manizales, Colombia: Magisterio.



Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un saber de saber. Bogotá: Anthropos.

## Anexos

### Cuestionario entrevista individual y grupo focal

Tanto para el grupo focal como para la entrevista, se utilizan las mismas preguntas, debido a los intereses de cada uno de los momentos, a saber, en una entrevista individual se busca poner en palabras eso que le pasa al maestro en el aula, mientras que, en el grupo focal, el interés recae en generar reflexiones colectivas respecto a las emociones que emergen en el ser maestro en su práctica pedagógica.

### Preguntas

1. ¿Por qué decidieron ser maestros?
2. ¿Qué significado tiene para ustedes ser maestros?
3. ¿Qué acontecimientos han marcado su experiencia como maestros?
4. ¿Qué sensaciones aparecen en la preparación antes de llegar al lugar de trabajo?
5. ¿Qué emociones te genera el enseñar?
6. ¿Qué profesión elegirían si volvieran a nacer?
7. ¿Cuáles han sido las emociones más recurrentes en su experiencia como maestro?
8. ¿Cuál es su actitud en su lugar de trabajo cuando está atravesando por una dificultad personal?
9. ¿Encuentras apoyo en tu equipo de trabajo cuando estás viviendo una dificultad personal o laboral? Si es así, ¿qué tipo de apoyo recuerdan?



# **Sistematización y experiencias significativas**





# Semillero de investigación “Los Guardianes Silenciosos del Antonio Derka”

Deisy Johanna Moreno Betancur

## Cómo citar:

Moreno Betancur, D. J. (2020). Semillero de investigación “Los Guardianes Silenciosos del Antonio Derka”. Revista Mova, 2(2).



**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Colegio Antonio Derka. Mayo 6 de 2008.  
Foto 1. Luis Adriano Ramírez (ObraNegra Arquitectos)

Finalización de la experiencia: noviembre de 2019

## Nuestro objeto de estudio: Los Guardianes Silenciosos

Cada día, durante cinco días a la semana, la Institución Educativa se llena de color. Ingresan los estudiantes uno a uno, con intereses particulares. Para algunos su prioridad

es el aprendizaje académico; para otros, compartir tiempo con los amigos, escapar a las obligaciones familiares, bromear, conversar o ver a esa persona que acelera el palpitar del corazón durante la adolescencia.

Suena el timbre de inicio de jornada y los maestros se dirigen a sus aulas con algunos objetos en sus manos, abren la puerta y por un momento esperan la llegada de todos sus estudiantes. Empieza la clase y hora tras hora suena el timbre que indica cambio de clase. Es la hora de descanso, los estudiantes salen corriendo en su mayoría, unos hacia el baño, otros a la cancha de fútbol, a la tienda, al restaurante o al mejor rincón a un encuentro con su amigo el celular.

Alrededor puede observarse además de estudiantes y maestros, a secretarias, vigilantes, personal de mantenimiento y algún padre de familia que intenta solucionar cualquier pendiente que tiene con sus hijos. También están los perros que muchos han adoptado como la mascota en nuestra escuela.

Termina la jornada escolar y nuevamente se dirigen los estudiantes hacia la portería, pero esta vez lo hacen para abandonar la instalación. Ésta queda desolada, en silencio, donde permanecen únicamente aquellas mascotas y el señor vigilante que al día siguiente estarán nuevamente rodeados de estudiantes. Así, día tras día, nuestra escuela de repente parece un río de gente, se escucha ruido, las personas ríen, corren, juegan, hablan, pero al pasar las horas, el silencio llega y se torna un espacio desolado.

Sin embargo, hay un integrante que pareciera invisible y que a su vez cada mañana con la luz del sol se ve espléndido, de color verde que evoca vida y que junto a la caída del día, el fin de la jornada escolar y la desolación se torna oscuro haciéndose aún más invisible. Pero allí están, permanecen como guardianes. Sí, son ellos, los guardianes del bosque que también están en la escuela... Los árboles.

Aunque estudiantes, maestros y comunidad educativa en general ingresen y salgan, ellos están ahí, permanecen sin cansancio durante años, sin fines de semana, ni vacaciones, licencias o incapacidades, contando historias en silencio y cumpliendo con fidelidad su función dentro de la naturaleza. ¿Cuántas jornadas escolares presencian? ¿Cuántas historias por contar? Y ahí están, sin queja, haciendo lo que mejor saben hacer.

Esos árboles que a veces olvidamos, que parecieran no importar y que no solo embellecen nuestro espacio, sino que además cumplen otras funciones importantes, nos

invitan a reconocerlos e indagar sobre su importante papel dentro de nuestra comunidad educativa.

¿Cuántos son? ¿Cómo se llaman? ¿Cuáles son sus características? Y ¿Por qué son importantes en nuestra comunidad educativa? Estas son cuestiones que esperamos analizar en el desarrollo de la siguiente experiencia. Acompáñanos a conocer a nuestros Guardianes Silenciosos...

## Contextualización de la experiencia

La experiencia inicia como en la mayoría de los casos desde una historia personal. Siendo graduada como profesional en Biología y magíster en Biología he sentido una gran pasión por la investigación y el conocimiento aplicado. Durante los dos últimos semestres del pregrado trabajé como docente del Semillero de Biología de la Universidad de Antioquia en convenio con la Fundación EPM y fue en este momento cuando descubrí mi gusto por la enseñanza. Busco la opción de desempeñarme como docente del área de Ciencias Naturales concursando por una plaza pública para hacer parte del magisterio. Se presenta la oportunidad y resulté seleccionada para elección de plaza. Entre varias opciones elijo la plaza de la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, donde una de las motivaciones fue el lugar donde se encuentra ubicada (Cerro Santo Domingo) y la disponibilidad de zonas verdes en su infraestructura. Esto fue bastante tentador porque mi experiencia académica se centraba en ecología. El miércoles 8 de julio del año 2015 llego a mi primer día de clase (aclarando que no tenía ninguna experiencia en la escuela regular) y recibo a los primeros grupos que tenía a cargo.

Mi preocupación inicial era trabajar contenidos, por los cuales además sentía un gran gusto y placer. Sin embargo, me llevé una gran sorpresa al observar de frente la realidad escolar. Me encontré con muchos estudiantes que al parecer no tenían ningún interés en las Ciencias Naturales y en los procesos académicos. Los intereses estaban puestos en otras cosas diferentes a lo que yo pretendía con ellos. Cualquier estrategia que buscara implementar parecía no funcionar, esto incluía salidas a la zona verde, prácticas de laboratorio, talleres grupales, lecturas en voz alta, clases magistrales, videos, visita a la biblioteca, exposiciones por cuenta de ellos, entre otras. Me sentía desesperada, no encontraba la forma de llegar a los estudiantes y lo último que me quedaba era dejar caer una lágrima por mis mejillas. Así, día tras día sentía que lo mejor era renunciar a mi trabajo, que como decía mi mamá “usted no estudió para ser maestra hija, no se preocupe, dedíquese a lo que usted sabe hacer”. Pensé





en varias ocasiones que la educación debía estar en manos de expertos (y sigo reflexionando en la calidad del maestro en la actualidad), que me encontraba invadiendo un campo laboral que no me pertenecía y que tenía limitaciones para desempeñarme como docente. Sin embargo, mi orgullo personal me impidió salir corriendo porque debía reconocer que no había sido capaz de lograrlo a pesar de desear hacerlo.

Poco a poco, he ido conociendo el contexto en que viven mis estudiantes y pensé que no eran ellos quienes debían adaptarse a mí, sino que yo debía comprender esas realidades. En ese momento empiezo a hacerme la pregunta: ¿Cómo desde mi saber específico en biología puedo aportar al desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo?

En el año 2016 les propongo a los estudiantes trabajar investigación en el aula. Durante las primeras clases del periodo abordamos el método científico y al finalizar este los estudiantes debían presentar como evidencia de su trabajo una bitácora en la cual consignaban una pregunta de investigación (de su propia creación y de acuerdo con sus intereses), un marco teórico, hipótesis, diseño de experimento o plan de trabajo y finalmente referencias bibliográficas. Una vez leídas las propuestas de los estudiantes se hacía una retroalimentación y en el segundo periodo se les pedía ejecutar el plan de trabajo y presentarlo a los compañeros de la clase junto a las conclusiones obtenidas.

De este ejercicio de investigación en el aula se han derivado propuestas a presentar en la Feria de la Ciencia Institucional y entre estas una fue elegida para participar como representante institucional a la Feria CT+I del año 2016, con el proyecto “planta distribuidora de agua como analogía del crecimiento humano” desarrollado por la estudiante Valentina Galeano del grado 8º6. Gracias a la emoción con la que esta estudiante presentó su proyecto en la clase, en la Feria de la Ciencia Institucional y en la Feria Explora, la participación y motivación de muchos otros estudiantes, el interés que empezaba a notar frente a los problemas ambientales y la disponibilidad de zonas verdes en nuestra institución, se me ocurre emplear los árboles como objeto de estudio en una investigación que permitiría aprovechar el tiempo libre de los estudiantes y a su vez desarrollar habilidades de investigación y pensamiento crítico en ellos.

Para el año 2017 decidí convocar estudiantes para conformar un pequeño grupo de investigación escolar en jornada extracurricular, con el objetivo de aportar a mejorar procesos educativos en relación con las Ciencias Naturales en los estudiantes a través de la estrategia de los semilleros. En la propuesta usé mi interés en estudios florísticos e interacciones planta-

animal. Así nace el semillero de investigación “Los Guardianes Silenciosos del Antonio Derka” como propuesta de enseñanza-aprendizaje.

## Constitución y dinámica interna de la práctica

El desafío educativo en relación con la enseñanza de las Ciencias, es propiciar condiciones adecuadas que permita a los estudiantes desarrollar actividades científicas y actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas. Se busca que los estudiantes puedan actuar con las Ciencias Naturales en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno. Esto implica desarrollar habilidades científicas para explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, utilizar diferentes métodos de análisis, evaluar los métodos y compartir los resultados (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En la actualidad se han realizado esfuerzos nacionales, locales, institucionales y personales con el objetivo de enfrentar los desafíos en Ciencias Naturales. En el marco normativo se ha definido entre los fines de la Educación la adquisición y generación de conocimientos científicos; el acceso al conocimiento, la ciencia y el fomento de la investigación y; la adquisición de una conciencia para la preservación, protección y mejoramiento del medio ambiente (Ley General de Educación, 2014).

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

Por otra parte, se han definido lineamientos en relación con la creación y al fomento de los semilleros de investigación como emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía. Estos se han definido como comunidades de aprendizaje enfocados a promover una formación académica más investigativa e integral, donde se elogie a la pregunta, se favorezca la capacidad de trabajo en grupo y se mantenga la capacidad de asombro y curiosidad frente a la complejidad de la vida (González et al., 2001).

Adicionalmente, la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo tiene como misión desarrollar una educación de alta calidad académica y técnica, fundamentada en principios humanistas, formando ciudadanos laboral y socialmente competentes, con sólidos valores y principios éticos, que les permitan asumir la construcción de su proyecto de vida, su compromiso con la transformación de su entorno y con una clara conciencia ambiental (Plan Educativo Institucional, 2013).



Alcaldía de Medellín

De acuerdo con lo anterior, la creación de semilleros de investigación en la escuela permite enfrentar el desafío con relación a la enseñanza de las Ciencias Naturales, trabajando no solamente contenidos curriculares sino además creando conciencia investigativa y ambiental en los actores del proceso. A continuación, se describe el proyecto de investigación que se está desarrollando dentro del semillero de investigación “Los Guardianes Silenciosos”.

## Estudio de la comunidad de árboles en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo Sede Central

El semillero de investigación escolar “Los Guardianes Silenciosos” desarrolló entre el año 2017 y el 2019 el proyecto de investigación titulado “Estudio de la comunidad de árboles en la Institución Educativa Antonio-Derka Santo Domingo Sede Central”. La investigación tenía como objetivo documentar la abundancia y diversidad de especies de árboles que habitan en la Institución Educativa, con el fin de generar información para futuros estudios ecológicos en la Institución y en zonas aledañas. A su vez, se buscaba generar estrategias para dar a conocer a la comunidad educativa la importancia de los árboles en zonas urbanas.

Específicamente, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la abundancia y diversidad de especies arbóreas que habitan en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo? ¿Cuál es la importancia ecológica de los árboles que habitan en nuestra institución? ¿Qué estrategias implementar para dar a conocer la importancia de los árboles a la comunidad educativa?

Para realizar la caracterización de los árboles, se marcaron todos los individuos dentro del área de estudio, se registró la altura total y el diámetro a la altura del pecho (DAP). Se tomaron muestras botánicas para la identificación taxonómica. Se determinó algunos índices ecológicos como: riqueza de especies, diversidad y densidad. Adicionalmente se diseñaron estrategias de divulgación sobre la importancia de los árboles en nuestra comunidad educativa.

## Evaluación del semillero de investigación como propuesta de enseñanza-aprendizaje

Usando la técnica de observación participante se hizo seguimiento a los integrantes del semillero. Los sucesos que más llamaron la atención a la docente fueron registrados en el



diario de campo. Adicionalmente, la observación fue trasladada al aula de clase regular, en la cual se compartía con los estudiantes la clase de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes participantes sobre el semillero se implementó la técnica de silueta y el cuestionario. La primera consistía en dibujar la silueta de un árbol y responder algunas preguntas orientadoras. El cuestionario buscaba indagar sobre la importancia de las salidas pedagógicas. Finalmente se construyó una matriz de análisis donde se identificó las categorías emergentes para cada una de las técnicas usadas (anexo 1 y 2).

## Resultados de la experiencia

En esta experiencia participaron 17 estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno pertenecientes a la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, Sede Central. El grupo inició con seis estudiantes y al finalizar el año 2019 se encontraban activos 13 estudiantes. Los encuentros se realizaron un día a la semana en jornada contraria a la académica, durante tres horas en promedio en cada sección.

## Productos de actividades relacionadas con el desarrollo del proyecto de investigación

En total, los estudiantes registraron, monitorearon e identificaron 123 árboles en la institución. Se encontraron 20 especies pertenecientes a 12 familias. Las especies con mayor representación son: *Caesalpinia peltophoroide*, *Cojoba arbórea*, *Eritryna poeppigiana*, *Leucaena leucocephala*, *Tabebuia crisantha* y *Terminalia catappa*. Cada uno de los individuos registrados cuentan con medidas de la altura promedio, diámetro y estado fenológico (estado vegetativo, flor o fruto). Adicionalmente, se hizo avistamiento de aves visitando árboles, donde se encontró algunas especies como el azulejo, el pechirrojo y el barranquero.

Entre las estrategias de divulgación propuestas por los estudiantes se encuentra el diseño de una página web (<https://semillero-guardiane.wixsite.com/misitio>), bautizos botánicos, participación en ferias de la ciencia y creación del herbario institucional.

## Evaluación cualitativa de la experiencia

En el anexo 1 se muestra la matriz de análisis con las categorías emergentes de la técnica de silueta aplicada a los integrantes del semillero. Se observa que el 76% de las expresiones de



los estudiantes cuando se les pregunta sobre qué los motivó a pertenecer al semillero indican que se debe al “aprendizaje” (sujeto 4, 5, 9, 10, 11) y al “gusto por la naturaleza” (sujeto 1, 3, 5, 6, 7, 8). Uno de los estudiantes expresó que su motivación fue la curiosidad, “pues nunca había estado en un semillero” agregó (sujeto 2).

En relación con la pregunta sobre cuál es su proyección personal se encontró que siete de los estudiantes tienen como opción profesional un área del saber en relación con las Ciencias Naturales pero a la vez contemplan otros campos que podrían no estar relacionados directamente (ej. veterinaria o violinista). Tres de los estudiantes expresan una proyección únicamente en el campo de las Ciencias Naturales (Biología), mientras dos de ellos se proyectan como deportista o administrador de empresas. Esto indica que la permanencia en el semillero no responde únicamente a un interés inicial de ellos en relación con las Ciencias Naturales.

El 73% de los estudiantes expresan que el proyecto significa para ellos cuidado por la naturaleza (sujeto 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) y a su vez se encuentran expresiones como “pasión” (sujeto 9), “una oportunidad que nunca nos habían brindado”, “espacio de amistad y confianza” (sujeto 10) o “forma de crecimiento personal” (sujeto 11). El principal aporte que los estudiantes dicen haber recibido del semillero es conciencia ambiental pues “antes de pertenecer al semillero muchas veces ni notaba a la naturaleza” (sujeto 9).

Una de las estudiantes indica haber enfrentado el temor de hablar en público en el semillero (sujeto 10) y otro indica que el semillero le “ha ayudado a socializar más” (sujeto 11). Esto coincide con la observación realizada sobre ellos, donde se evidenció el temor de los estudiantes a la hora de participar en la Feria de la Ciencia Institucional y en la Feria del Explora. Sin embargo, una vez iniciado el evento estos se apoderaban de su presentación y por el contrario parecían no querer terminar. Esta actitud fue trasladada a las clases de Ciencias Naturales, donde los estudiantes pedían por voluntad propia preparar una exposición para sus compañeros sobre algún tema de interés.

Durante la observación participante se ha evidenciado algunos aspectos importantes. Por ejemplo, al realizar la primera salida pedagógica a las instalaciones de la Universidad de Antioquia, una de las estudiantes atravesó los torniquetes de ingreso a la Universidad se detuvo por un minuto, miro a sus alrededores y con su rostro colorado y una mirada de satisfacción expresó “profe, es la primera vez que ingreso a la Universidad de Antioquia”. Con mi corazón emocionado respondí: espero sea la primera de muchas veces que estarás

en la Universidad. Posterior a esto, he escuchado decir en varias ocasiones por esta misma estudiante “quiero ser una bióloga”.

En relación con las salidas pedagógicas se encontró que a pesar de que el objetivo inicial dentro del proyecto de investigación era visitar el herbario, únicamente el 22% de las expresiones de los estudiantes indican que esto fue lo que más les gustó, el 78% menciona otros aspectos (museo, biblioteca, compartir, etc.) pero a su vez el 71% de las expresiones indican que el aprendizaje que se llevan de la salida es el proceso del herbario.

En general se ha observado que los estudiantes integrantes del semillero mejoran su proceso académico en las clases de Ciencias Naturales, muestran mayor motivación, interés, curiosidad, participación durante las clases, mejores resultados en las evaluaciones y cumplimiento oportuno con las actividades extra-clases. El grupo ha sido reconocido por los directivos de la Institución y padres de familia de los integrantes, lo que facilita la permanencia de este en el tiempo.

Adicionalmente, la experiencia ha sido socializada en diversos escenarios como es la feria institucional de la ciencia, la tecnología y la creatividad de la institución, en el primer y tercer foro de investigación escolar y experiencias significativas de la IE Antonio Derka Santo Domingo y en la Feria de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación organizada por el Parque Explora. En este último evento, los estudiantes representantes del semillero obtuvieron el tercer puesto en investigación aplicada con el proyecto “Estudio de la comunidad de árboles de la institución educativa Antonio Derka Santo Domingo”.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

## Conclusiones

El semillero de investigación escolar “Los Guardianes Silenciosos” no solamente ha sido una experiencia para desarrollar contenido curricular, sino que ha facilitado el acercamiento a otros contextos educativos, enfrentar temores de socializar en público la experiencia, generar conciencia ambiental y el cuidado por la naturaleza. El trabajo en equipo, la amistad y el cuidado del otro han sido aliados de la experiencia.

Se considera que los semilleros de investigación escolar son una excelente propuesta para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes, reconociendo además su potencial dentro de las políticas de jornadas complementarias que tienen como propósito ofrecer a los estudiantes actividades para el aprovechamiento de su tiempo libre y aprendizajes significativos.



Alcaldía de Medellín

## Referencias bibliográficas

González, V., Oquendo, S., & Castañeda, B. (Edits.) (2001). Semilleros de investigación. Una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía. Medellín, Colombia: Editorial Marín Vieco Ltda.

Ley General de Educación (2014). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título I, Artículo 5. Fines de la Educación. Editorial Unión Ltda. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: el desafío. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías N°7. Colombia.

### Anexo 1. Categorías emergentes al aplicar la técnica de silueta

Preguntas orientadoras	Categorías emergentes	Técnica ideograma	Frecuencias categorías (%)
¿Qué lo motivó a pertenecer al semillero?	Aprendizaje	8	47
	Gusto por los arboles	5	29
	Oportunidad	2	12
	Curiosidad	1	6
	Convivencia	1	6
Total		16	100
¿Cuál es su proyección personal?	Ciencias Naturales y otros campo	6	50
	Ciencias Naturales	4	33
	Otros campos del saber	2	17
Total		12	100



	Vida	10	53
	Sombra	3	16
¿Cuál es la importancia de los árboles?	Valor sentimental (Belleza, amigo, paz)	4	21
	Refugio para aves	1	5
	Firmeza a la tierra	1	5
Total		19	100
	Cuidado por la naturaleza	8	73
¿Qué significa el proyecto para usted?	Pasión	1	9
	Oportunidad	1	9
	Amistad-confianza	1	9
Total		11	100
	Conciencia ambiental	6	46
¿Cuál ha sido el mayor aporte del semillero?	Aprendizaje	4	31
	Diversión	3	23
Total		13	100
	Animales	4	36
¿Qué temores ha enfrentado en el semillero?	Hablar en público	2	18
	Caídas	2	18
	Convivencia	2	18
	No tener apoyo	1	9
Total		11	100
	Aprendizaje	6	50
¿Qué habilidades ha potenciado en el semillero?	Amar la naturaleza	3	25
	Dibujo	2	17
	Socializar	1	8
Total		12	100

**moVa**  
 Centro de Innovación del Maestro

Fuente: Elaboración propia, (2019).



Alcaldía de Medellín



## Anexo 2.

Categorías emergentes al aplicar la técnica de cuestionario sobre la importancia de las salidas pedagógicas

Preguntas orientadoras	Categorías emergentes	Técnica cuestionario	Frecuencias categorías (%)
¿Qué fue lo que más le gustó de la salida pedagógica?	Visita al museo	8	44
	Visita al herbario	4	22
	La fuente de la Universidad	2	11
	Compartir con compañeros	2	11
	Los alimentos	1	6
	La biblioteca	1	6
Total		18	100
¿Qué fue lo que menos le gustó de la salida pedagógica?	Poco tiempo	1	8
	Comportamiento de los niños	10	77
	Todo me gustó	2	15
Total		13	100
¿Con una sola palabra cómo definirías la experiencia vivida durante la salida?	Emociones positivas	9	82
	Aprendizaje	2	18
Total		11	100
¿Cómo se sintió durante la salida pedagógica?	Bienestar	10	83
	Incomodidad	2	17
Total		12	100

¿Por qué es importante visitar otros espacios académicos?	Aprendizaje	9	82
	Conocer personas nuevas	1	9
	Mejorar el proyecto	1	9
Total		11	100
¿Qué aprendizaje se lleva de la experiencia?	Proceso de herbario	10	71
	Escucha y reflexión	3	21
	Conocer la Universidad	1	7
Total		14	100
¿Consideras que la universidad es un espacio del cual puedes hacer parte?	Sí	9	82
	No	2	18
Total		11	100

Fuente: Elaboración propia, (2019).

# ¡A través de la lente maestra!

## Sistematización de la experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida* dirigida por la maestra Silvia Luz Marín Marín, como un aporte conceptual y metodológico al proceso de innovación en la enseñanza de las ciencias

Mariana Gutiérrez Torres\*

### Cómo citar:

Gutiérrez Torres, M. (2020). ¡A través de la lente maestra! Sistematización de la experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida* dirigida por la maestra Silvia Luz Marín Marín, como un aporte conceptual y metodológico al proceso de innovación en la enseñanza de las ciencias. Revista Mova, 2(2).

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Junio 2019

### Descripción de la experiencia o práctica

El siguiente texto surge en el marco de la Línea de Investigación Biodidáctica y Recursos Educativos (LIBRE) del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Tiene como propósito dar cuenta de los elementos de tipo conceptual y metodológico que aportan al proceso de innovación en la enseñanza de las ciencias, hallados a través de la sistematización de la experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida*, dirigida por la maestra Silvia Luz Marín Marín, en la ciudad de Medellín (Antioquia). Esta

\*Estudiante de noveno semestre del programa de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Perteneciente a la Línea de Investigación Bio-didáctica y Recursos educativos (LIBRE); Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4049-7934>; Correo electrónico: [dbi\\_mgutierrez063@pedagogica.edu.co](mailto:dbi_mgutierrez063@pedagogica.edu.co); [mynyny98@gmail.com](mailto:mynyny98@gmail.com).

experiencia fue finalista del premio Compartir al Maestro en el año 2017. La profesora orienta procesos de investigación desde hace 14 años en la institución educativa Rafael Uribe Uribe con niños de primero a quinto grado de primaria, con el objeto de contribuir a la formación científica, la cultura investigativa y la construcción de aprendizajes significativos con los niños.

La sistematización de la experiencia se cumplió en tres fases; la primera, previa al trabajo en campo, en donde se realizó la revisión documental así como el diseño de los instrumentos y materiales para la recolección de la información; la segunda, correspondiente a la aplicación de los instrumentos y ejecución de la propuesta de sistematización prevista, etapa que tuvo lugar del 17 de marzo al 17 de junio del 2019 en la ciudad de Medellín; y la tercera, a partir de la cual se realizó la categorización, análisis, sistematización y socialización de los resultados obtenidos, a partir de los cuales fue posible concluir que la investigación también la hacen los niños; que preguntarse es el motor didáctico de la investigación; que la escuela es un escenario vinculante; que, la educación es la base de la ciudadanía y de la identidad comunitaria, y que, sin deseo, pasión, y dedicación, no hay enseñanza ni aprendizaje.

Sembrando semillas de ciencia para la vida es una experiencia educativa que, gracias a sus procesos de investigación, transforma realidades, perspectivas y vidas, moviliza sentires, entreteje lazos y forma ciudadanos desde pequeños; una experiencia que sin duda alguna ha logrado ser el motor de cambio y transformación no solo de la enseñanza de las ciencias, sino de la vida misma de sus estudiantes, convirtiendo paulatinamente los procesos desarrollados en el aula en elementos constituyentes de una verdadera educación para la liberación y el empoderamiento.

Y es que toda esta transformación no hubiese sido posible, si no, hubiese estado acompañada por una intrépida, extrovertida y audaz líder que viese en su institución educativa más que un simple lugar de transferencia de conocimientos, una mujer que por el contrario, halló en el aula una posibilidad de transformación, de construcción de aprendizajes significativos y de diversión, que comprendió que la educación debiese dejar de centrarse en el papel del maestro y del conocimiento para darle importancia y reconocer el lugar del estudiante como protagonista de su aprendizaje.

Una maestra que día a día trabaja por una mejor educación, por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de su aula, por fortalecer sus prácticas educativas; una maestra con una enorme pasión por su labor, que la ha llevado a superar el temor de hacer cosas novedosas, convirtiendo el aula en un centro de exposición permanente de experimentos,



de creatividad y cuestionamientos, en donde, los niños, formulan preguntas que surgen de su interés y paulatinamente se convierten en proyectos de investigación, que movilizan personas, instituciones, padres de familia y maestros, convirtiéndose en una posibilidad de transformación social, que genera nuevas relaciones, experiencias y conocimientos, que trascienden a la vida.

Experiencia educativa que tiene por lema “Preguntar es divertirse” planteándose la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental desde una perspectiva relacional, con el hombre, la naturaleza, la tecnología y la sociedad, en donde a partir de situaciones desencadenantes de preguntas orientadas por la maestra en las que se articulan temáticas nuevas y de interés general, problemáticas contemporáneas en torno a las ciencias (humanas, naturales), la tecnología y las matemáticas, junto con los saberes previos sobre el entorno de los niños, se formulan preguntas que surgen de sus intereses, de sus inquietudes y de su contexto, que paulatinamente se articulan con el currículo, convirtiéndose de esta forma, en el motor que posibilita el inicio y ejecución de procesos investigativos.

Es por ello, que se sistematiza dicha experiencia educativa en tanto se configura como una experiencia innovadora que retoma elementos del aprendizaje por investigación e indagación a través de procesos investigativos en niveles iniciales de educación que potencializan la curiosidad, creatividad y las habilidades científicas de los estudiantes, en este sentido, se concibe la sistematización como una opción en la comprensión y construcción de nuevas alternativas en el ejercicio de la práctica docente, es por ello abandonada la mirada simplista, que la admite como una técnica, para abordarla desde una perspectiva formativa y de análisis en donde es posible reconocer en la misma una forma de producción de conocimiento.

En este sentido a través de la sistematización de experiencias educativas es posible reconocer y dar a conocer aquellas iniciativas pedagógicas que han generado importantes y trascendentales cambios en sus comunidades, es a través de esta perspectiva que la sistematización tiene una función formativa puesto que mediante estrategias compartidas enseñan a recuperar, valorar las prácticas propias y a construir sobre ellas nuevos conocimientos para transformarlas (ONU, 2016), posibilitando no solo a los docentes identificar, describir y analizar sus experiencias de cambio, sino que, de igual forma, se establece como un elemento de transformación colectiva, pues a partir de una experiencia en educación es posible transformar otras.

## Objetivo general

Sistematizar la experiencia educativa *Semillas de ciencia para la vida* dirigida por la maestra Silvia Luz Marín Marín en la ciudad de Medellín, recuperando los saberes de tipo conceptual y metodológico que aportan al proceso de innovación en la enseñanza de las ciencias.

## Objetivos específicos

1. Diseñar una ruta metodológica a través de la cual se sistematice la experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida*, a fin de dar cuenta de los elementos de tipo conceptual y metodológico innovadores en el proceso de enseñanza de las ciencias.
2. Establecer los aspectos de tipo conceptual y metodológico que se configuran como elementos innovadores en la enseñanza de las ciencias, a partir de esta experiencia educativa en la ciudad de Medellín.
3. Socializar el proceso y los resultados obtenidos a través de la sistematización de la experiencia educativa, como un ejercicio de construcción de conocimiento colectivo.



## Ejes de sistematización

En cuanto a la metodología empleada para la sistematización de la experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida* se tuvieron en cuenta las orientaciones de la *Guía del facilitador: Sistematización de experiencias que contribuyen a la construcción de cultura de paz*, en donde se proponen 7 rutas de trabajo (Alianza Educación para la Construcción de Cultura de Paz, s.f) de las cuales solo se abordaron 6 rutas (Ver tabla N°1), de acuerdo a su pertinencia para el contexto educativo, cada una contó con la participación de la maestra Silvia Luz Marín y un grupo focal de 12 estudiantes, el cual estuvo conformado por 6 estudiantes de básica primaria, 4 estudiantes de bachillerato y 2 exalumnos, en donde el criterio que se tuvo en cuenta para su elección, fue el de activa participación en los proyectos de investigación orientados por la maestra Silvia Luz Marín Marín.

De tal forma que se plantearon como ejes de la sistematización seis rutas de trabajo las cuales se describen a continuación:



1. *Ruta de la Iniciación*, en donde se socializó el mapa general de trabajo, así como el plan para el desarrollo de la sistematización.

2. *Ruta de la Historia*, la cual consistió en un recorrido por la experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida* por los momentos vividos, circunstancias enfrentadas, actividades realizadas, logros alcanzados, durante el tiempo que se lleva realizando la experiencia, para ello se construyó una narración colectiva desde la alteridad de cada uno de los integrantes, pues de esta forma se enriquece la historia al contener las miradas y percepciones de todos aquellos que han participado en ella.

3. *Ruta de los sueños*, mediante la cual fue posible realizar un recorrido por los propósitos y metas trazados por la experiencia de *Semillas de ciencia para la vida*. De esta forma fue posible establecer el horizonte que tiene la experiencia educativa, a través de la Identificación de los objetivos implícitos y explícitos que la experiencia tiene en la actualidad.

4. *Ruta de los Caminos Acertados*, a través de esta ruta fue posible identificar los elementos que hacían exitosa experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida*, en esta etapa de la sistematización fue de suma importancia responder al ¿Cómo? Haciendo énfasis en las estrategias empleadas para alcanzar los objetivos y los caminos transitados hasta el momento.

5. *Ruta del Saber Hacer*, sin duda alguna la buena gestión de una experiencia educativa se relaciona profundamente con la organización de esta, es por ello por lo que a través de esta ruta se indaga por las funciones, responsabilidades, trabajo en equipo y forma de estructuración que caracterizan la experiencia de *Semillas de ciencia para la vida*.

6. *Ruta de los Frutos Perdurables*, gracias a esta ruta fue posible dar cuenta de las experiencias exitosas y por las cuales *Semillas de ciencia para la vida* ha tenido reconocimiento tanto a nivel local, nacional como internacional, haciendo alusión a los logros obtenidos, los esfuerzos realizados y los vínculos forjados, que en fin último se traducen en experiencias que trascienden del aula a la vida.

Tabla 1. Rutas de trabajo como insumo básico para la sistematización de la experiencia educativa de Sembrando *Semillas de ciencia para la vida*

<i>Sesión</i>	<i>Actividades</i>	<i>Preguntas o temáticas orientadoras</i>	<i>Materiales</i>
<b>Ruta de la iniciación</b> (Sesión N°1)	Presentación de los y las estudiantes que participaran de los talleres, a través de una dinámica. Presentación del mapa general de trabajo, de los objetivos, propósitos y reglas del “juego”.	Aproximación al reconocimiento de mi experiencia como científico.  ¿Soy un científico? ¿Me gusta investigar?	Tablero Marcadores
<b>Ruta de la historia</b> (Sesión N°2)	Taller “Echando globos”, la memoria y los recuerdos juntos para construir la historia. Escrito “¿qué extraño científico soy?” recopilación de los hechos rememorados. Socialización de los aspectos en común.	¿Qué me permitió construir este proyecto de investigación? ¿Cómo llegue a ser un científico?	Papel Lápices
<b>La ruta de los sueños</b> (Sesión N°3)	Taller entre “nubes y rascacielos”, los sueños en la construcción de proyectos de ciencia y de vida. Retos y perspectivas del proyecto investigativo para con las futuras generaciones.	¿Cuáles son los propósitos del proyecto de semillas para la vida? ¿Cuál es el sueño que hare realidad? ¿Cuál será mi invento?	Papel Lápices
<b>La ruta de los caminos acertados</b> (Sesión N°4)	Taller “Emoticones”, las emociones no son sentimientos ajenos al que hacer científico. Mesa de la abundancia, recordando entre alimento y cuentos.	¿De qué forma inicio y desarrollo un proceso de investigación? ¿Cómo enfrente las situaciones de conflicto en mi vida?	Alimentos



La ruta del saber hacer (Sesión N°5)	“El príncipe en apuros”, los aciertos como desaciertos en el trabajo investigativo. ¿Y quién es el líder?	¿Qué situaciones han interferido en el desarrollo del proyecto de semillas de ciencia para la vida?	Papel Lápices
La ruta de los frutos perdurables (Sesión N°6)	Bio-galería “los frutos perdurables”	¿Qué hace exitosa la experiencia de semillas para la vida?	Bio-galería

Fuente: Elaboración propia, (2019).

### Preguntas orientadoras de la sistematización

La pregunta inicial que orientó la sistematización de la experiencia educativa de *Semillas de ciencia para la vida* fue la siguiente: ¿De qué manera la sistematización de la experiencia educativa de Semillas de ciencia para la vida dirigida por la maestra Silvia Luz Marín Marín en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe en la ciudad de Medellín, aporta elementos conceptuales y metodológicos al proceso de innovación en la enseñanza de las ciencias?

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

### Análisis e interpretación de los relatos

En cuanto a los elementos de tipo metodológico y conceptual hallados a través del ejercicio de sistematización *de la experiencia educativa de Semillas de ciencia para la vida*, es posible mencionar que, su desarrollo ha tenido en cuenta y por tanto ha aportado y ampliado la perspectiva en torno a 4 nociones básicas en la construcción de proyectos de investigación, las cuales son: 1. Que la investigación también la hacen los niños; 2. Que el preguntarse, es el motor didáctico de la investigación; 3. Que los recursos y materiales educativos actúan como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje; 4. Que la escuela es un escenario de red académica en donde se vinculan los niños, padres de familia, maestros e instituciones educativas.

1. Que la investigación también la hacen los niños.



Alcaldía de Medellín

Pues educar en ciencias en el siglo XXI sigue siendo todo un reto, prueba de ello es la educación inicial, puesto que muchos maestros aun niegan y desconocen la asombrosa capacidad de los niños y niñas para construir conocimiento, lo cual conduce a reforzar la idea según la cual el pensamiento científico es inaccesible, difícil y destinado para unos pocos, es así como los estudiantes terminan, apropiándose de un número considerable de conceptos, que no son capaces de aplicar en la vida cotidiana para resolver problemas, formular preguntas, plantear hipótesis, explorar lo que otros han dicho, hacer conjeturas, aventurar una explicación, o sustentar sus puntos de vista, pues, tal como la maestra misma lo menciona “*los estudiantes deben involucrarse a temprana edad en la investigación escolar, porque esto les facilita un aprendizaje con significado e incrementa la calidad del proceso educativo*” (E.S.S)<sup>1</sup>.

Debido a esto es necesario comprender que las ciencias no se limitan al desarrollo de actividades con unas metodologías fijas, estrictas y dogmáticas realizadas solo por grandes eruditos, sino que por el contrario se trata de procesos flexibles y reflexivos que pueden realizar hombres y mujeres, niños y niñas interesados por cualquier cuestión sobre el mundo y las ciencias, es por ello que *Semillas de ciencia para la vida* tiene innumerables casos exitosos de investigación en grados básicos de escolaridad, pues desde el 2011 cuando inicio el primer proyecto de investigación llamado Semilla Matemática que venía configurándose desde el año 2005 como proyecto de aula, los proyectos de investigación han marcado el recorrido de la institución educativa Rafael Uribe Uribe en su sede de básica primaria (ver grafica N°1).

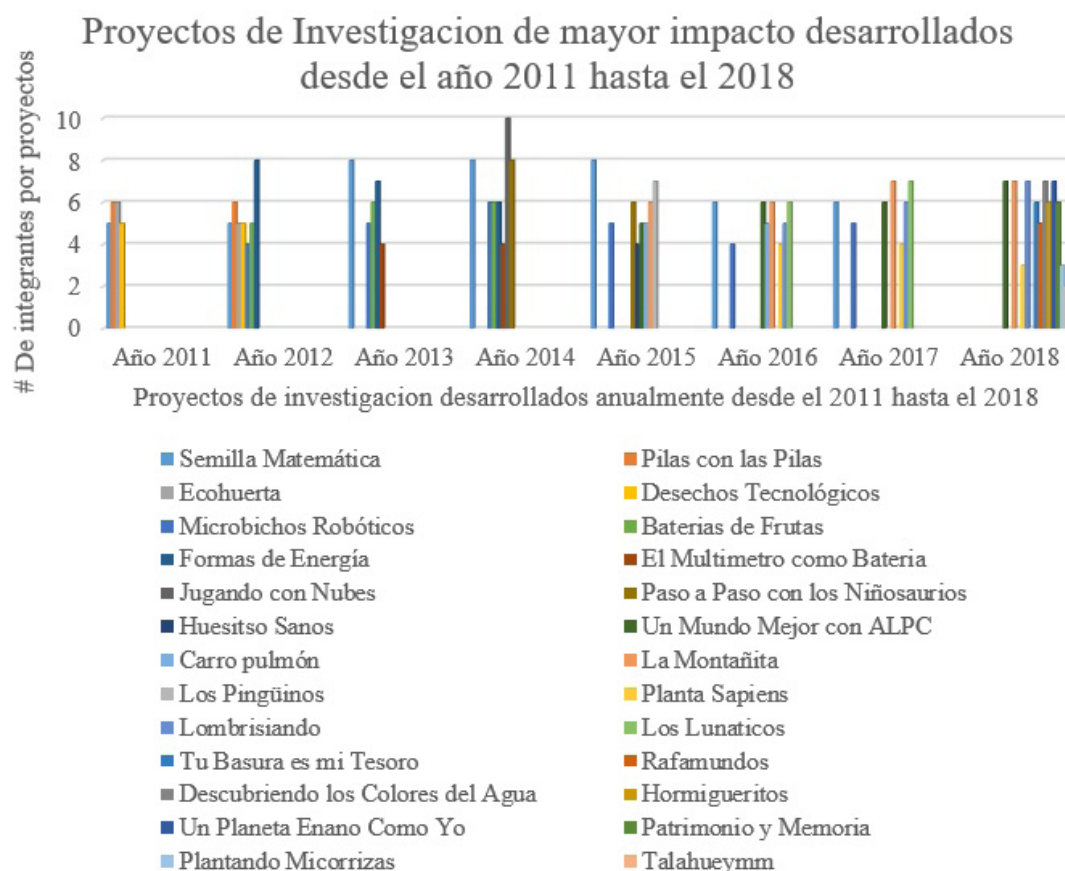
**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

---

1 E.S.S: Entrevista semiestructurada a la maestra Silvia Luz Marín.



**Grafica 1.** Proyectos de investigación ejecutados en la I.E Rafael Uribe Uribe básica primaria desde el año 2011 hasta el 2018



Fuente: Adaptación, con base en información de la I.E. Rafael Uribe Uribe- Medellín, (2019).

2. Que el preguntarse, es el motor didáctico de la investigación.

Dado que no hay investigación que no parta de una inquietud, de un cuestionamiento, de la interlocución de los niños con su entorno, lo cual sitúa las preguntas como el punto de partida de cualquier proceso investigativo, convirtiéndola en el motor didáctico de la investigación, de ahí que la pregunta se asuma como un elemento trascendental en la



enseñanza, aprendizaje y formación de ciudadanos, pues como la maestra Silvia lo menciona “en el 2014 descubrí como la pregunta, si generaba procesos de investigación en el aula de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños” (E1.E.S)<sup>2</sup>.

Y es que en reiteradas ocasiones durante las clases de la maestra Silvia se escuchan preguntas del tipo profe, ¿y si, la tierra gira, porque no nos caemos? ¿Por qué la luna nos persigue? ¿Por qué a los muertos les crece las uñas y el cabello? ¿Por qué el sol calienta? ¿Por qué el agua cambia de colores? ¿Por qué algunos animales tienen patas largas y flexibles? ¿Cómo construir un robot que limpie los océanos? ¿Cómo se reproducen las nubes? ¿Por qué si las lombrices comen desechos orgánicos no se intoxican? ¿Por qué los niños no conocen los lugares históricos y emblemáticos de nuestra ciudad?, entre muchas otras, que paulatinamente se convierten en proyectos de investigación a través de los cuales intentan dar respuesta a sus inquietudes y cuestionamientos.

De forma que las preguntas no son castigadas ni se convierten en motivo de ridiculización, porque, tal como lo menciona la maestra Silvia “necesitamos de más preguntas tontas en la escuela” (D.I.S)<sup>3</sup>, es por ello que cada una de sus clases inicia con una pregunta, que vincula la temática a trabajar durante la sesión contemplada en el currículo, con alguno de los proyectos de investigación protagonizados por los niños en cada grado, de esta forma logra establecer una relación entre la propuesta ministerial de la enseñanza de las ciencias y los procesos investigativos que llevan a cabo los niños, de forma que estructurar las clases alrededor de la pregunta contribuye a reestructurar y adecuar las unidades de aprendizaje en torno a los temas de interés que plantean los estudiantes.

3. Que los recursos y materiales educativos actúan como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Puesto que muchas de las clases tienen como eje articulador el uso de algún recurso educativo a través del cual se desarrolla una temática, y aunque podría pensarse que estos siempre son propuestos e implementados por la maestra, no siempre es así, por el contrario, en muchas ocasiones los recursos utilizados son los que los niños llevaban a la escuela o aquellos que ya se encuentran allí, y es que estas son experiencias que marcan la vida de quienes la viven es por ello que la maestra Silvia recuerda con sumo afecto el día que “en el

2 E1.E.S: Entrevista estructurada a la maestra Silvia Luz Marín.

3 D.I.S: Dialogo informal con la maestra Silvia Luz Marín.





ejercicio de mi labor como docente me vi sobre una patineta, no fui capaz de desplazarme, me caí, tuve que sentarme, ante lo cual los alumnos, además de las risas lógicas, sintieron curiosidad de conocer del movimiento, fuerza, equilibrio y otros aspectos propios de la energía dentro del área de la Física” (D.I.S)<sup>4</sup>.

De forma que cualquier recurso puede convertirse en una “excusa” para aprender acerca de una temática en particular, pues facilita la comprensión de la misma, el desarrollo de conceptos y posibilita el origen de nuevos cuestionamientos e inquietudes, como el día en el que los estudiantes de grado quinto aprendieron acerca de las palancas de primer genero jugando en el balancín del parque de la escuela actividad a la que posteriormente se referían con apreciaciones como *“Profe la actividad del balancín me gustó mucho porque aprendí que una palanca es una maquina simple de primer grado que transmite fuerza y que su parte más importante es el punto de apoyo”* (E1.A.D)<sup>5</sup>.

Ahora bien, no solo los recursos educativos cumplen un papel fundamental en el aula, sino que también lo hacen los materiales educativos, aquellos elaborados con una intención pedagógica, como la caja de herramientas empleada en la enseñanza de la electrónica, a través de las cuales los niños diseñan circuitos electrónicos en donde relacionan los conceptos nuevos con los ya aprendidos, ejemplo de ello son frases como *“Profe vea ahí está ocurriendo energía eléctrica y se está transformado en energía lumínica y calórica”* (E2,A,D)<sup>6</sup>, pero también son capaces de relacionarlos con elementos de su cotidianidad pues tal como lo menciona un estudiante de grado quinto *“Nosotros estamos haciendo un circuito con bombillos (...), digamos que cada LED es una casita, cuando se conecta a la fuente de la corriente esta es transportada por todos los cables hasta cada LED y ahí todos se prenden, es así como se lleva la electricidad a mi casa”* (E3,A,D)<sup>7</sup>.

4. Que la escuela es un escenario de construcción de red académica en donde se vincula a los niños, padres de familia y maestros.

4 D.I.S: Diálogo Informal con la maestra Silvia Luz Marín.

5 E1.A.D: Estudiante #1 apreciación de la actividad en torno a la palanca, diario de campo.

6 E2, A, D: Estudiante #2 apreciación de la actividad en torno a los circuitos, diario de campo.

7 E3, A, D: Estudiante #3 apreciación de la actividad en torno a los circuitos, diario de campo.



Dada la constante búsqueda de nuevas alternativas en la enseñanza de las ciencias la maestra participa de los múltiples espacios de formación que brinda la ciudad puesto que considera que uno de los elementos que le otorgan éxito al maestro en el aula se relaciona con los espacios de formación en los que se vincula puesto que “el maestro debe estar en la capacidad de poner en práctica en la escuela lo que aprende en la teoría” (D.I.S)<sup>8</sup>, por ello hace parte de escenarios como la Escuela del Maestro, el Centro de Innovación del Maestro (MOVA), el Parque Explora, la Red de Maestros Amigos del Parque Explora (MAE), el programa de Jornada Complementaria de la Secretaria de Educación, la Ronda de Pequeños Científicos de la Universidad E.I.A, la Universidad de los Niños de E.A.F.I.T, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Medellín, el programa Ondas de Colciencias, entre muchos otros espacios.

Espacios a través de los cuales se teje una red académica de construcción de conocimiento la cual aporta al desarrollo de los proyectos de investigación de los niños enriqueciendo, fortaleciendo y connotando de rigor sus procesos, de forma que la experiencia educativa de Semillas de ciencia para la vida ha vinculado a múltiples actores sociales. Es por ello que año a año son más los integrantes de este proceso pues tal y como lo menciona la maestra Silvia “los padres de familia y las instituciones aliadas que se unen a nuestra propuesta y apoyan a nuestros niños, constituyen el éxito de la misma, sin los padres de familia no sería posible esta experiencia” (E2.E.S)<sup>9</sup>. Respecto a las alianzas interinstitucionales menciona que “han aportado principios teóricos y metodológicos a mi formación y practica pedagógica, aprendizajes y experiencias tales como que a investigar se aprende mejor investigando” (E2.E.S)<sup>10</sup>.

Ahora bien, esta experiencia no solo ha motiva a los estudiantes de la básica primaria a investigar sino que también ha movilizad a otras maestras a involucrarse en la investigación escolar, tanto así que han comenzado a plantearse proyectos interdisciplinarios, en los que se involucran otras áreas del conocimiento, tal es el caso de Patrimonio y Memoria: El libro Viajero, un proyecto de investigación liderado por estudiantes de grado quinto, que se pregunta por el desconocimiento y falta de apropiación de los niños de su institución por el patrimonio cultural e histórico de la ciudad de Medellín, es por ello que deciden recuperar

---

8 D.I.S: Diálogo Informal con la maestra Silvia Luz Marín.

9 E2.E.S: Entrevista #2 estructurada con la maestra Silvia Luz Marín.

10 E2.E.S: Entrevista #2 estructurada con la maestra Silvia Luz Marín.

el patrimonio y la memoria de dichos lugares para apropiarse de él y luego compartirlo con otros, para ello hacen uso del arte, la fotografía, la escritura, la historia, la tecnología y las matemáticas.

## Conclusiones

La investigación escolar se convierte en una estrategia didáctica que posibilita *la innovación*, en tanto ubica al maestro en una posición constante de entropía que se aleja de las zonas de “confort” propias de la enseñanza, puesto que le conduce a idear nuevas formas de enseñar; *la transversalidad*, pues a través de la investigación escolar es posible vincular las diferentes áreas del conocimiento de forma holística, alejándose de la simple visión mecánica, memorística y segmentada del conocimiento; *la transformación*, puesto que se convierte en una posibilidad de construcción de conocimiento colectivo, útil en y para la vida, que tiene en cuenta, las diferentes habilidades de los estudiantes las cuales se ponen en juego a la hora de investigar, que además logra sensibilizar a la comunidad educativa alrededor de la responsabilidad social que poseen.

La investigación escolar contribuye a la construcción de propuestas que desde la escuela fortalecen los proyectos de vida de cada estudiante a la par que posibilita otros horizontes, mejora la calidad de vida, forman ciudadanos autónomos, reflexivos y demócratas, que aportan a la transformación de su comunidad, superando la brecha de desigualdad, violencia y falta de oportunidades tan evidente en nuestro país.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

## Agradecimientos

La autora del texto agradece profundamente a la maestra Silvia Luz Marín Marín, sin la cual no hubiese sido posible esta investigación, gracias por su acompañamiento, dedicación, por su amor y pasión para con la enseñanza, a los niños de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, en especial a aquellos que me enseñaron como investigar, al rector el señor Cesar Augusto por abrir las puertas de su Institución Educativa, a la coordinadora Luz Angélica por enseñarme las implicaciones de la investigación desde el ámbito administrativo, al equipo de maestras de la Básica Primaria por su acogimiento y apoyo, a los padres de familia de los niños que activamente participaron de este proceso, por enseñarme que ellos también, son parte fundamental en la investigación escolar.



Alcaldía de Medellín

A la Secretaría de Educación de Medellín por aprobar mi práctica y darme la posibilidad de construir este sueño, al centro de innovación del maestro Mova por abrir las puertas de tan maravilloso lugar para ampliar mi perspectiva de formación.

Al maestro Carlos Julio Vargas Velandia por creer en mí, por generar vínculos y lazos para que esto fuese posible, por su compañía, consejo y asesoría, finalmente a mi querida Universidad Pedagógica Nacional por apoyar mi formación y darme la posibilidad de apostarle a una educación diferente.

## Referencias bibliográficas

Alianza Educación para la construcción de cultura de paz, (s.f). Guía del facilitador: Sistematización de experiencias que contribuyen a la construcción de cultura de paz. Colombia. [www.educacionparalapaz.org.co](http://www.educacionparalapaz.org.co)

Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2016). SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro



Alcaldía de Medellín



## Registro gráfico de la experiencia *Semillas de ciencia para la vida*



Participación en ferias de ciencia CT+I del parque explora: rector, coordinadora, maestros, padres de familia y estudiantes de la I.E Rafael Uribe Uribe, Mayo 29 de 2019.

Foto 1. Profesora Silvia Luz Marín Marín

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro



Participación en feria de ciencia en Tehuacán, México. Noviembre 26 de 2019.

Foto 2. Profesora Silvia Luz Marín Marín



Alcaldía de Medellín



Participación en Ciencia en la escuela. Noviembre 9 de 2018.  
Foto 3. Profesora Silvia Luz Marín Marín



Celebración en los reconocimientos *Ser mejor de la calidad de la educación categoría estudiantes en construcción de nueva ciudadanía*. Noviembre 8 de 2019.  
Foto 4. Profesora Silvia Luz Marín Marín



**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Visita del Ministerio de Educación Nacional a la I. E. Rafael Uribe Uribe para conocer los procesos de investigación. Participan la Secretaría de Educación, maestros mentores del país, la Fundación Premio Compartir, Titanes Caracol y maestros del Global Teacher Prize. Octubre 17 de 2019.  
Foto 5. Profesora Silvia Luz Marín Marín



Alcaldía de Medellín

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Participación en Ciencia en la escuela. Noviembre 10 de 2018.  
Foto 6. Profesora Silvia Luz Marín Marín



Alcaldía de Medellín



# Amoravia: el contexto de mi práctica pedagógica

## Prácticas socioculturales desde el eje estético de la literatura

Gloria Helena Martínez Posada \*

### Cómo citar:

Martínez Posada, G. E. (2020). Amoravia: el contexto de mi práctica pedagógica. Prácticas socioculturales desde el eje estético de la literatura. Revista Mova, 2(2).



**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Mural Barrio Moravia. Febrero 18 de 2019.  
Foto 1. Profesora Gloria Helena Martínez Posada

*“La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego” Dewey (1897).*

\*Aspirante a Magíster en Innovación educativa. Instituto Tecnológico Metropolitano. Facultad de ciencias exactas y aplicadas. Correo electrónico: atalanta075@gmail.com

La experiencia significativa que describiré hace parte de mi trabajo de tesis en investigación biográfica narrativa, titulado: “Un ruido ensordecedor en el aula”: reflexión sobre la propia práctica pedagógica y su transformación”. Fue inspirada, diseñada y ejecutada durante el año 2019 en la Institución Educativa El Bosque, institución de educación pública, ubicada al nororiente de la ciudad de Medellín, en la comuna 4. Allí se identifican los sectores de El Bosque, Moravia, El Morro, El oasis Tropical y la Herradura. Es el llamado Núcleo educativo 918. Este lugar de la ciudad es conocido como el puerto urbano de Medellín, pues aquí vienen a vivir personas del campo, familias desplazadas por la violencia, y migrantes de las costas atlántica y pacífica, y hasta del país vecino, Venezuela.

A nivel pedagógico, nos regimos por el modelo desarrollista, cuyo eje fundamental es aprender haciendo. El principal objetivo no es cumplir con el currículo, sino contribuir y formar al sujeto de tal manera que adquiriera habilidades cognitivas suficientes para ser autónomo, independiente y capaz de aprender por sí mismo.



Institución Educativa El Bosque.  
10 de enero de 2017.  
Foto 2. Profesora Gloria Helena  
Martínez Posada



“Panorámica del Morro de Moravia”.  
Tomada del Periódico El Mundo.  
Medellín. 5 febrero de 2017.  
Foto 3. Ángela Zapata

Tenemos como misión la formación integral de jóvenes que sean capaces de liderar la construcción de su proyecto de vida, de intervenir en la transformación de su entorno y de ser competentes en su desempeño personal, social y laboral. Es desde la misión de la institución que encuentro una coherencia con mi quehacer como docente, porque enseño lengua castellana para la vida, para transformar vidas, para mostrar otros horizontes, en

coherencia con el postulado de que “el maestro tiene la misión no sólo de educar a los individuos, sino de formar la verdadera vida social”. (Dewey, 1897 p. 51)



Salón de clase de lengua castellana. Abril 13 de 2019.  
Foto 4. Profesora Gloria Helena Martínez Posada

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

## Competencia y competente desde la literatura

*“Leer y escribir no solo son procesos psicológicos o tareas lingüísticas, sino también prácticas socioculturales” Cassany (2008).*

Hablar de competencia y de ser competente desde la literatura es tener en cuenta la teoría de la literacidad crítica fundamentada en el enfoque sociocultural de la lectura y la escritura como práctica social. Daniel Cassany (2008) en su libro “Prácticas letradas contemporáneas”, postula que leer y escribir significa en pocas palabras, ser capaces de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término de ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene el vocablo en la calle; enfatiza en que es necesario enseñar a los jóvenes y niños a leer críticamente, a fijarse en la ideología.

De la misma manera, Emilia Ferreiro (2004) en la conferencia “Leer y escribir en un mundo cambiante” afirma: “leer y escribir, son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos y el libro se completa cuando encuentra un lector-intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes)”. Según Freire (2011) “el acto de leer como un acto que



Alcaldía de Medellín

le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo” (p.17).

Estos argumentos se refieren a un enfoque de lectura, en el que lo que se lee no está aislado ni descontextualizado del entorno o de la vida del lector. Es decir, hay una diferencia entre el enfoque psicolingüístico y el enfoque sociocultural de la lectura; en el primero, el lector da cuenta de la información que aporta el texto y de su macroestructura; en cambio, en el segundo, el lector tiene un empoderamiento del texto, ya que identifica qué pretende el autor con el texto, adquiriendo así una lectura crítica. Lo anterior, me lleva a pensar que la lectura literaria es una fuente fundamental de formación y transformación en la asignatura de lengua castellana, pues además de acercar al estudiante a construir una identidad lectora, lo convoca a transformar su existencia. No puede asumirse como un acercamiento solamente sensorial o como una prueba de lectura para medir o determinar un nivel.

Cassany plantea que no solo se puede ver la lectura desde las perspectivas lingüísticas o psicolingüísticas de decodificación sino desde la perspectiva sociocultural. “Quizá el enfoque sociocultural es el más global y el que mejor puede dar cuenta de los cambios recientes que están sucediendo en las prácticas letradas, en estos tiempos tan acelerados y complejos que vivimos” (Cassany, 2008, p. 113). Este es un llamado de atención a quienes trabajamos con la lectura, porque debemos verla desde varias ópticas, estudiarla desde la pluridisciplinariedad, destacando la diversidad de formas de leer.

Por consiguiente, tener o adquirir la competencia lectora no es evaluar al lector por niveles de comprensión: alto, medio o bajo. Es más importante formar lectores competentes, que vayan más allá de lo lingüístico. Como precisa Larrosa (2003):

La tarea de formar un lector, es multiplicar sus perspectivas, abrir sus orejas, afinar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tiempo, formar un carácter libre e intrépido y hacer de la lectura una aventura. Lo esencial no es tener un método para leer bien, sino saber leer, es decir, saber reír, saber danzar, y saber jugar, saber internarse jovialmente por territorios inexplorados, saber producir sentidos nuevos y múltiples. Lo único que puede hacer un maestro de lectura es mostrar que la lectura es un arte libre e infinito que requiere inocencia, sensibilidad, coraje y quizá un poco de mala leche. Lo demás ya lo decidirá el discípulo siguiendo su propio temperamento, su propio estilo, su propia curiosidad, sus propias fuerzas, su propio camino y el albur de sus propios encuentros. Enseñar a leer en dirección a lo desconocido (p. 375).



## Desde el eje estético de la literatura

Cuando inicia un año escolar, por lo general, los docentes hacemos un diagnóstico de lo que se aprendió el año anterior. Siempre me han llamado la atención las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, no recuerdan nada de teorías literarias ni gramaticales, así hayan trabajado muchos ejercicios; en cambio, recuerdan el tema del cuento que más les gustó (la que se murió porque se chuzó un dedo), el nombre del autor que los cautivó (Gonzalo Arango, el que creó un movimiento); y hasta algún personaje (el diablo de la botella); y, más sorprendente es cuando pasan los años de secundaria y los estudiantes que están en octavo no olvidan que leyeron contigo el terror de sexto B, de Yolanda Reyes, cuando estaban en sexto. Es lo verdaderamente valioso para un docente de lengua castellana, pues “aprender a leer libros es construir una identidad lectora. Es ser alguien como lector, haber leído, acumular experiencias lectoras, tener intereses y gustos, manías, costumbres” (Cassany, 2008, p. 50).

De ahí que, formar lectores, es una función primordial del docente de lengua castellana. Me interesa la comprensión lectora; pero también me interesan la creatividad, la sensibilidad, la imaginación, los valores, las actitudes y el contexto; elementos que proporciona la literatura. A los estudiantes es necesario enseñarles a desplegar habilidades para responder pruebas estandarizadas por medio de fragmentos de lectura, sin duda; se necesitan horizontes que ayuden a potenciar su visión del mundo, y allí juega un papel central el amor por la lectura; “la literatura es más que arte y más allá de leerla cumple el papel educativo de formar para la libertad” (Cárdenas, 2011, p. 43).

Entonces, teniendo en cuenta la relevancia de la literatura, los lineamientos curriculares de lengua castellana, en especial el eje estético de la literatura y el Plan nacional de lectura y escritura: leer es mi cuento (2012), y con la formación de hábitos de lectura, la clase de lengua castellana del grado octavo se vincula con la literatura colombiana desde una mirada sociocultural. En ella, los estudiantes aprenden de autores, movimientos y recuperan su voz como literacidad crítica frente a su contexto. Con ese propósito en el horizonte, se elaboró una unidad didáctica para el segundo periodo académico, teniendo como referente teórico el ciclo del aprendizaje de Jorba y Sanmartí (1996). La unidad didáctica estuvo compuesta de las siguientes secuencias:

Actividad inicial: se partió de los conocimientos previos de los estudiantes para identificar qué saben de los escritores de su país: ¿Qué escritores colombianos conoces? ¿Cuál te llama la atención y por qué? ¿Hay algún escritor colombiano que admires? Con

las respuestas se elaboró una lista de escritores de los que han escuchado, o que han leído y visto en las redes sociales.

Actividad de introducción: cada estudiante escogió un escritor que le llamó la atención, consultó su vida, indagó sobre sus obras y elaboró una cartelera con esta información.

Actividad de desarrollo: La profesora eligió a propósito a Jorge Isaacs, el autor que aparece en el billete de \$50.000. Preparó una clase en homenaje a este autor, obsequiando a cada estudiante una imitación del billete verdadero.

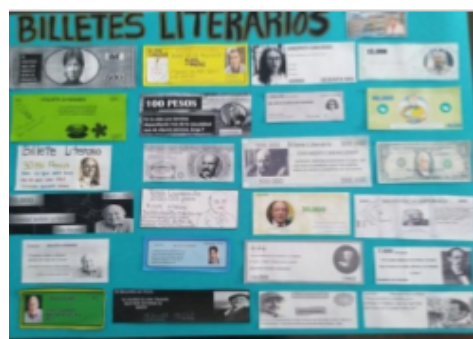
Actividad de cierre: Los estudiantes socializaron la información recopilada sobre el escritor de su interés; explicaron por qué lo eligieron y qué les llamó la atención. También elaboraron un billete literario de ese escritor para obsequiar a cada uno de sus compañeros, con el fin de que lo recuerden.



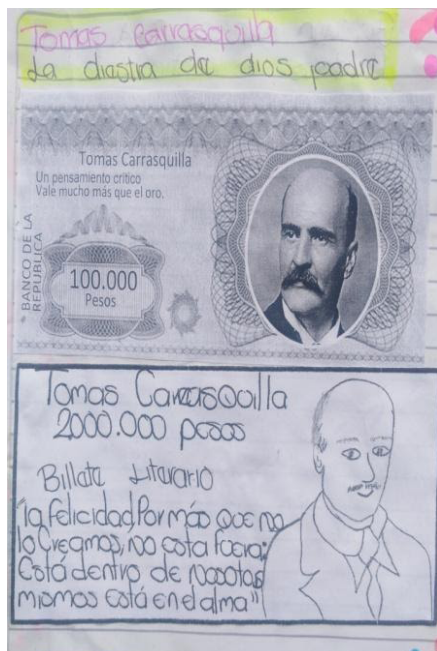
Billete de cincuenta mil pesos para uso didáctico. Junio 4 de 2019.  
Foto 5. Profesora Gloria Helena Martínez Posada



Exposición de escritores colombianos grado octavo. Junio 4 de 2019.  
Foto 6. Profesora Gloria Helena Martínez Posada

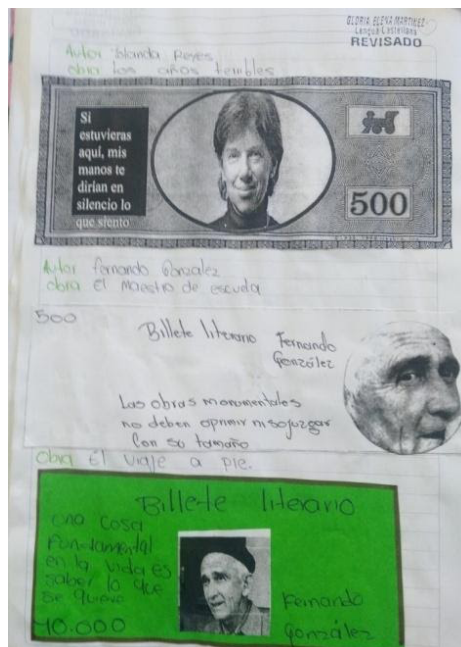


Billetes literarios de estudiantes de octavo. Junio 4 de 2019.  
Foto 7. Profesora Gloria Helena Martínez Posada



Billete literario de estudiante.  
Junio 4 de 2019.

Foto 8. Profesora Gloria Helena Martínez Posada



Billete literario de estudiante.  
Junio 4 de 2019.

Foto 9. profesora Gloria Helena Martínez Posada

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Este trabajo contribuyó a que los estudiantes como lectores asumieran una postura frente al autor escogido, expresaran sus opiniones, adquirieran una capacidad crítica, ubicando al autor en su contexto sociocultural. Una valoración de la dimensión creativa se reflejó en que todos quisimos tener el billete de cada escritor. Fue como si se tratara de dinero real, con poder adquisitivo. Y sí, todos le dábamos un valor simbólico o cuantitativo. Fue una estrategia dinámica para acercar a los estudiantes con la biografía de los escritores colombianos. También, abrió otras posibilidades de enseñanza con técnicas interactivas.

### Trabajo de los estudiantes con técnicas interactivas.

Teniendo como referente la obra “María”, de Jorge Isaacs en especial los capítulos II, III, XIII, XIV y XV que abordan la naturaleza y describen el paisaje, se utilizó la técnica interactiva del fotolenguaje, se leyeron en clase los capítulos mencionados y se identificó como en la descripción del paisaje, el narrador expresa sus sentimientos y emociones, una característica principal del romanticismo. Procurando crear un vínculo entre la obra abordada y el contexto de los estudiantes, cada uno realizó una descripción del morro de Moravia evocando recuerdos, experiencias y vivencias.



Alcaldía de Medellín

Como resultado de este ejercicio surgieron las descripciones de los estudiantes. Aquí comparto dos ejemplos:



Plegable del libro María. Agosto 30 de 2019.  
Foto 10. Profesora Gloria Helena Martínez Posada

**mov**a  
Centro de Innovación del Maestro



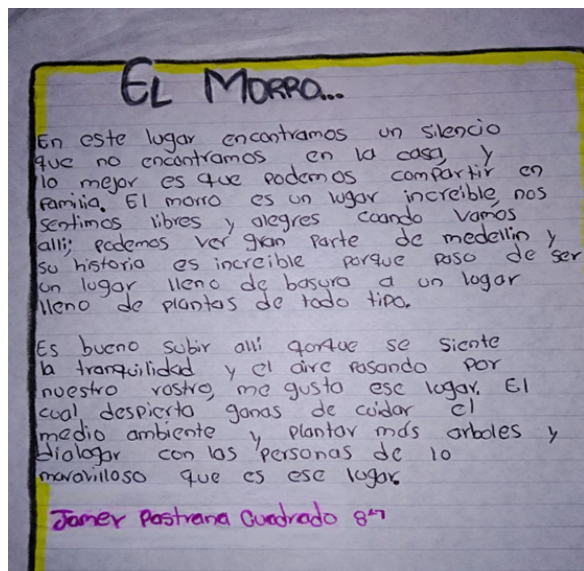
Morro de Moravia. Febrero 5 de 2017.  
Foto 11. Profesora Gloria Helena Martínez Posada



Alcaldía de Medellín



## El morro, estudiante de 8-1



Descripción. Septiembre 13 de 2019.

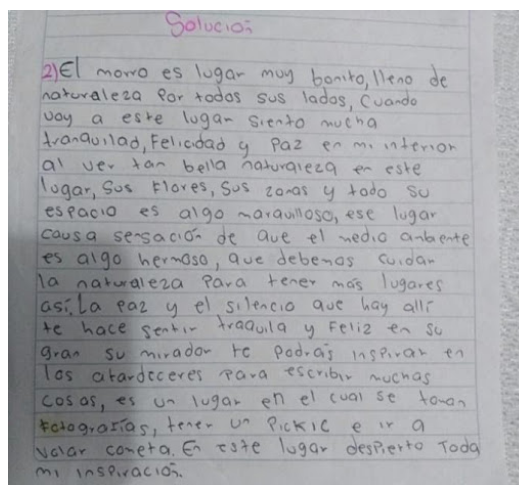
Foto 12. Profesora Gloria Helena Martínez Posada

En este lugar encontramos un silencio que no encontramos en la casa, y lo mejor es que podemos compartir en familia. El morro es un lugar increíble nos sentimos libres y alegres cuando vamos allí; podemos ver gran parte de Medellín y su historia es increíble porque pasó de ser un lugar lleno de basura a un lugar lleno de plantas de todo tipo.

Es bueno subir allí porque se siente la tranquilidad y el aire rozando por nuestro rostro, me gusta ese lugar. El cual despierta ganas de cuidar el medio ambiente y plantar más árboles y dialogar con las personas de lo maravilloso que es ese lugar.

## El morro, estudiante de 8-2

El morro es un lugar muy bonito lleno de naturaleza por todos sus lados, cuando voy a ese lugar siento mucha tranquilidad, felicidad y paz en mi interior al ver tan bella naturaleza en este lugar, sus flores, sus zonas y todo su espacio es algo maravilloso, ese lugar causa sensación de que el medio ambiente es algo hermoso, que debemos cuidar la naturaleza para tener más lugares así, la paz y el silencio que hay allí te hace sentir tranquila y feliz, en su gran mirador te podrás inspirar en los atardeceres para escribir muchas cosas, es un lugar en el cual se toman fotografías, tener un picnic e ir a volar cometa. En este lugar despierto toda mi inspiración.



Descripción. Septiembre 13 de 2019.

Foto 13. Profesora Gloria Helena Martínez Posada



Alcaldía de Medellín

La enseñanza de la literatura no consiste en leer una obra o referirse a un autor, ese se convertiría para el estudiante en un ejercicio de control y reproducción de la información. Genera más interés y permite mayor despliegue de la imaginación cuando se potencian la creatividad y la escritura y se establecen relaciones de la obra, los personajes y su entorno con la vida y el contexto de los estudiantes.

Esta experiencia, guiada con esos propósitos, permitió despertar en unos el gusto por la lectura y una visión frente al mundo que los rodea; para otros, este proceso profundizó su relación con la literatura. Esta actividad permitió establecer un diálogo entre una obra como María, escrita hace más de 150 años, con el contexto actual, los estudiantes se acercaron al romanticismo, describieron el paisaje y, además, como en la obra literaria, describieron su territorio con los sentimientos del narrador.

### El objetivo de mi experiencia

Con esta experiencia me fijé como objetivo conocer cómo se vincula mi práctica pedagógica con el eje estético de la literatura y el enfoque sociocultural de la lectura en la enseñanza de la asignatura humanidades lengua castellana en el grado octavo en la Institución Educativa El Bosque.



### Reflexión sobre la experiencia

Al reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en lengua castellana, queda claro que la lectura es, ante todo, una actividad social vinculada con el contexto; implica pensar, analizar y reflexionar desde la cotidianidad de las clases, el compartir en el aula con los estudiantes, sus inquietudes, sus visiones del mundo. Es vivenciar sus cambios, sus historias como sujetos sociales. Invita a observar sus necesidades, las ausencias, las características y las circunstancias que traen desde afuera y que manifiestan con el lenguaje.

Como docente, asumo este como el aspecto coyuntural de la práctica pedagógica. A la vez, abre la posibilidad de construir un saber pedagógico partiendo de las tensiones que surgen en el aula, el espacio que me brinda la oportunidad de establecer coherencia con el sentido de mi quehacer y enseñar desde la perspectiva social; leer para entender el contexto y entenderme en ese contexto.

“La pedagogía le brinda al docente la posibilidad de leer los signos que expresan los alumnos cotidianamente: el cansancio ante una tarea, la falta de atención frente a lo que dice el docente,



las rivalidades entre alumnos, la inasistencia, etc. denotan una cierta complicidad y una historia. Por lo tanto, el docente debe interpretar estos signos a través de la confrontación con su mundo y con sus objetivos de enseñanza.” (Zambrano, 1995, p. 63)

Las aulas de clase son escenario de acontecimientos pedagógicos, didácticos y sociales que adquieren interés investigativo si los observamos y analizamos como objetos de estudio relevantes en nuestras prácticas. Por lo tanto, enseñar humanidades: lengua castellana favorece el establecimiento de un vínculo educativo entre el docente y el estudiante. Somos seres del lenguaje, de la cultura, inscritos en un mundo simbólico; es inevitable articular el escenario sociocultural de los estudiantes con los conocimientos adquiridos en las clases de lengua castellana, para construir un conocimiento vinculado con la vida.

Ese vínculo vital con el estudiante y su entorno me invita, también, a reflexionar desde las teorías pedagógicas y desde las diferentes perspectivas epistemológicas, sobre las maneras de asumir el ejercicio docente en una perspectiva crítica ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se abre ante mí una posibilidad de diálogo constante con la experiencia, el saber del área que enseño y el contexto de mis estudiantes. Me despierta interrogantes, me problematiza, me invita a dar sentido y significado a mi labor y, a la vez, abrir el camino hacia la construcción de un discurso argumentado acerca del saber del maestro ante las nuevas perspectivas educativas.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

## Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: libros del Zorzal.
- Bombini, G (2017) La literatura entre la enseñanza y la Mediación. Bogotá: Panamericana editorial Ltda.
- Cassany, D. (2008) Prácticas letradas contemporáneas. México: Sevilla Editores
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista. (2º Ed). México: McGraw Hill.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.



Alcaldía de Medellín

- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1996). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua. Propuesta didáctica para las áreas de ciencias de la naturaleza y las matemáticas. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Larrosa, J. y otros. (2003). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Zambrano, A. (2014). Ser docente y sociedad de control “lo oculto en lo visto. Praxis & Saber 5(9), 149-164.



# Foto ensayo



# Una muchedumbre de info-conectados y corpo-separados: ellos no usan las redes, ellos habitan las redes

## Tele-aprendizajes a lo largo de la vida

Clara Inés Montoya\*

Fernando Hoyos\*\*

### Cómo citar:

Montoya, C. I., & Hoyos, F. (2020). Una muchedumbre de info-conectados y corpo-separados: ellos no usan las redes, ellos habitan las redes. Tele-aprendizajes a lo largo de la vida. Revista Mova, 2(2).

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

\*Docente de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Magister en Educación y Desarrollo Humano de Cinde – Universidad de Manizales.

\*\*Promotor de lectura, Docente de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, Magister en Educación y Desarrollo Humano de Cinde – Universidad de Manizales





Captura de pantalla de videoconferencia en Meet con participantes de la comunidad hablante de la lengua de señas. 9 de Junio de 2020.  
Foto 1. Clara Montoya y Fernando Hoyos.

*Reencontrar las manos, su comodidad, los signos que vuelan, que dicen sin esfuerzo, sin coacción. El cuerpo que se mueve, los ojos que hablan.  
Las frustraciones que desaparecen de golpe. Laborit (2001)*

Ellos y ellas, los que aparecen en la fotografía, dejan huella de un encuentro, en una imagen detenida, en una captura de pantalla que transcurre en la velocidad de las conexiones. Esta imagen da cuenta del mundo de la virtualidad que posibilita nuevas telepresencias. En este período de excepcionalidad de la pandemia que separa a los humanos en todo el planeta, las reuniones digitales han congregado a muchas personas en la asepsia de la distancia. En este mundo digital se inauguran otras formas de encuentro para una muchedumbre de info-conectados y, a la vez, corpo-separados. Nos reunimos en corporalidades que saltan la brecha temporal y espacial para encontrarse en el milagro de las pantallas hiperconectadas.

Podemos acceder a otros lugares, a otras temporalidades, a otras formas de conversar. Piensen en esto: ya no contestamos al celular, diciendo ¡Aló! como hacíamos al descolgar el teléfono de casa. Ahora contestamos al móvil, preguntando ¿Dónde estás?



La imagen es evidencia de otra forma de acontecer. Ahora nos conectamos en una televisita, podemos ver y escuchar a nuestro alter ego en un computador o celular. Ahora el teléfono es una cámara, una linterna, un reloj, un termómetro, una radio, un álbum fotográfico que se puede conectar con las redes sociales. Es un poderoso objeto que procesa información a la manera de una prótesis que redimensiona nuestra presencia física. Ahora somos cuerpos geolocalizados y tele-observados.

Sin embargo, en la foto de este ensayo hay algo que nos descoloca. ¿Por qué las personas que se reúnen en esta imagen, se tocan el rostro, agitan las manos, se señalan a sí mismos?

Ellos y ellas nos comparten su seña, su nombre en Lengua de señas colombiana. Son habitantes de la comunicación digital mucho antes de los tiempos de la pandemia. Este grupo es hablante de esa Lengua (LSC). Son usuarios de las plataformas de videollamadas desde hace casi una década, cuando se masificó el uso del celular en el grueso de la población. En nuestros bolsillos está presente una central de comunicaciones, pero, el celular para la comunidad de hablantes de lengua de señas implica asumir las tecnologías de la información y la comunicación como uno de sus principales escenarios de encuentro.

Las plataformas de video-charlas son su entorno de creación y su espacio de comunicación en lo visoespacial, desde lo gestual-corporal, transformándolos en habitantes de lo vídeo-digital; ellos no usan las redes, ellos habitan las redes.

Los teléfonos inteligentes en las manos de hablantes de la lengua de señas, vibran anunciando una videollamada. Entonces la pantalla se enciende y entran en un diálogo desde la potencialidad de su lengua; ellos y una lengua que se integra al cuerpo, le confiere vuelo, lo dota de otros sentidos y significados, le devuelve la capacidad de generar imágenes en los trazos de las manos en el aire, las manos que danzan con el cuerpo; les permite estar juntos, sin dificultades, en la comunicación. Se reavivan las presencias para la comunicación, reinventan el rostro y, entonces, las palabras se llenan de significados, de imágenes, de ritmo, de poesía; es el mundo que desean. Como lo expresa Laborit (2001) “Sentimos necesidad. Una enorme necesidad de encontrarnos entre nosotros, iguales, sordos y libres de serlo”. (p. 93)

Al estar entre iguales, con una lengua común, se configuran la identidad y el avance en los procesos de aprendizaje. Los encuentros académicos virtuales, a los que se han enfrentado los estudiantes para quienes eran vitales los encuentros presenciales, dejan ver que en la telepresencia también se amplía y fortalece la LSC. Es fundamental que las cámaras permanezcan encendidas, que permitan ver los rostros, los gestos, los cuerpos y las manos en



simultaneidad. Les posibilita mantenerse informados y tranquilos; les da paso a la esperanza del reencuentro presencial.

Acudimos como luciérnagas a las pantallas, en una metáfora luminosa, buscamos encontrarnos en nuevos entornos de aprendizaje, cada encuentro es una poderosa oportunidad para construir el *Aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV), “desde la cuna hasta la tumba”. Este aprendizaje se sostiene en los pilares de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos; y acontece en todos los lugares, en la casa (lugar de refugio en la pandemia), el barrio, el trabajo, el ocio y, también, en la escuela.

Justamente, la comunidad de hablantes de la lengua de señas, se apropia desde su subjetividad y su participación colectiva en la ciudad, una necesaria ratificación de que vida humana y aprendizaje permanente se entretengan, hasta hacerse inseparables; como el bello símbolo de la serpiente uróboros, que no tiene fin, que gira interminablemente haciendo que la cabeza muerda su propia cola, para representar el ciclo virtuoso de lo que muere y retorna a la vida infinitamente. El ALV va más allá del sistema escolar y es, precisamente, lo que refleja la foto en la que se encuentran presencias de distintas generaciones, para seguir aprendiendo, desde la telepresencia, ahora, en tiempos de confinamiento.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

## Referencias bibliográficas

Aprendizaje a lo largo de la Vida. [https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format\\_of\\_the\\_structure\\_of\\_the\\_glossary.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf). Consultado el 20 de junio de 2020.

Laborit, E. (2001). *El grito de la gaviota*. (3ra. Edición). Barcelona, España: Editorial Seix Barral. S.A.



Alcaldía de Medellín

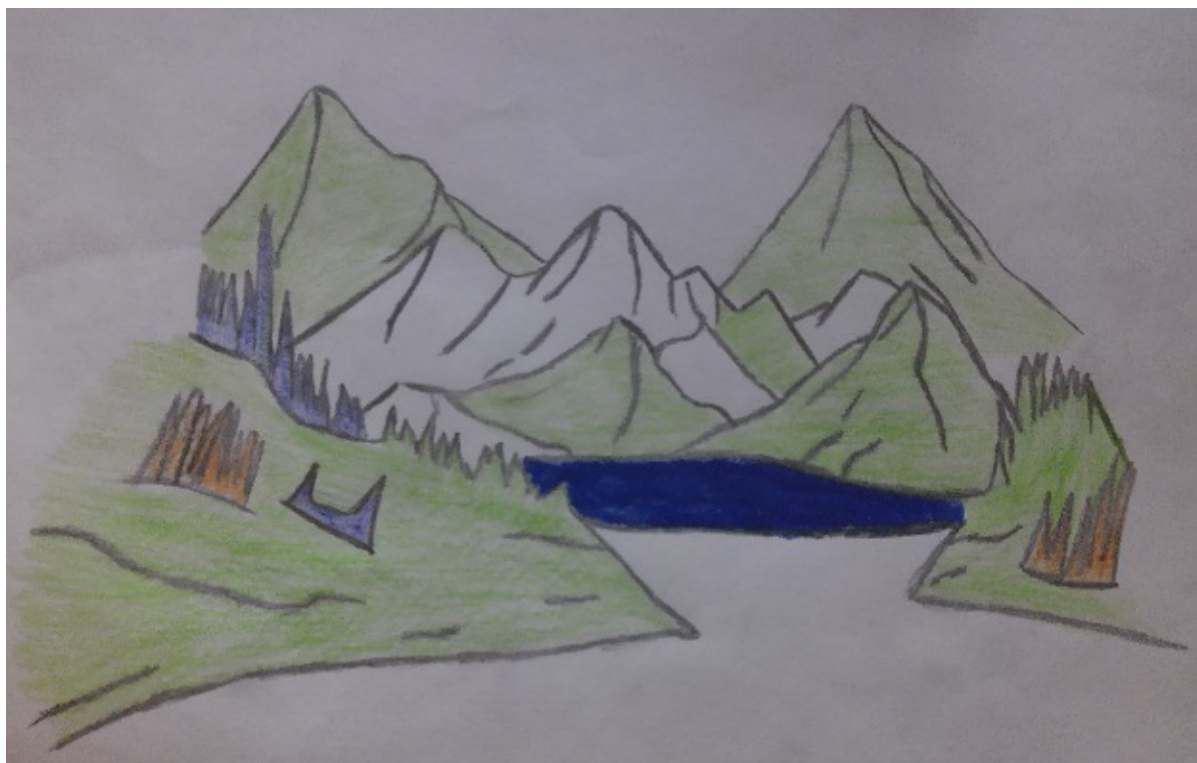
## Narrativa escrita y visual: La cuarentena en mí

*...es la gana de seguir vivas y creativas en este mundo.*

Estefany Marín S. 10°- 2. I.E: María Montessori

### Cómo citar:

Marín S., E. (2020). La cuarentena en mí. Revista MOVA, 2(2).



**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Dibujo 1. Estefany Marín S.

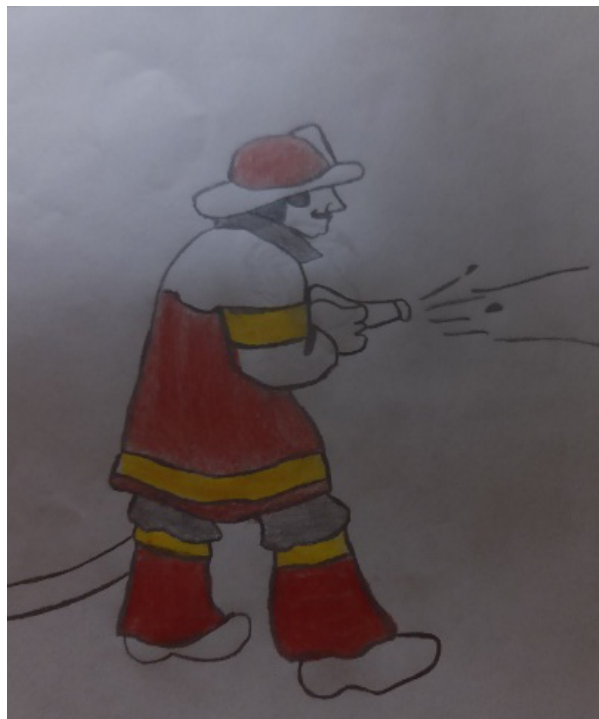
En esta cuarentena han pasado muchas cosas, mi alteración ha aumentado, mi estrés se sale a veces de control, y pues es algo casi inevitable que me enoje por todo cuando estoy estresada. Es algo que hace tiempo estoy tratando de cambiar, pero creo, que esto lleva un poco de tiempo dedicado para mí, para ponerme de acuerdo conmigo misma que es lo que causa esto en mí. Me gustaría lograr esto ya que no poder salir de casa es algo que me es-

tresas mucho, sé que hay que controlar las emociones y eso es lo que estoy tratando. Trato muchas veces de entretenerme con algo que me relaje, ya sea algún videojuego o un juego de mesa, o ver televisión o actividades artísticas, etc. La verdad, me gustaría salir rápido, pero sé que debo de contenerme las ganas por el bien de todos, pues esto mucha gente lo debe hacer, tenemos todos que trabajar en equipo para superar esta crisis.

Ya casi estoy adaptada a este nuevo modo de vivir, pues es algo que es lo debido. Por el momento hay personas que han captado la cuarentena, pero también hay otras que creen que esto es un juego, o no les importa. No es un secreto para nadie que esto es algo serio y muy delicado, que hay que tomarlo con calma y tranquilamente, hay que aprender a esperar, y tener paciencia, ya que si no la tenemos, podríamos causarle al otro emociones negativas como la ira, el estrés, el aburrimiento, la apatía... Eso afectaría la convivencia encerrados todos involuntariamente dentro de una casa y, además, provocar malos ratos a los que están compartiendo un mismo espacio. Es toda una locura que nos daña el buen genio a todos, afectando una armonía familiar, y además nunca sería lo adecuado para esta situación tan seria y grave en que estamos y que nadie tiene la certeza de cuándo termine.

Esta cuarentena me ha puesto a prueba en muchas ocasiones, para saber si estoy preparada para algo así, para ver si estoy bien emocionalmente, para enfrentarme conmigo misma. Es algo que tal vez a muchas personas les pasa, pero por eso hay que saber controlar todo, o por lo menos tratar y hacerlo conscientemente. Hay que tratar de estar cómodos y hacer sentir cómodos a los que nos rodean, para que así se nos haga más buena, amena y fácil la convivencia.

Acabó de pasar el cumpleaños de un amigo, y lo normal es que lo hallamos festejado saliendo a algún parque de diversiones o a una salida a cine, o a comer en algún lado, o simplemente ir a la casa a estar con él. Pero ni eso... no se pudo. Lo que hicimos fue hacer una videollamada con él y hablar y cantarle el cumpleaños por ese medio, fue algo un poco incómodo ya que esto no es lo normal. Pero creo que videollamadas es lo más adecuado para celebrar. Lo han hecho ya muchas personas en otros cumpleaños, sin romper la cuarentena; lo mismo pasa con otras celebraciones, deben festejarse desde la casa, por ejemplo, la Semana santa, fue desde casa que se vivió, en las eucaristías y ceremonias virtuales, pero aun así se hizo. Y así debemos de seguir hasta que se termine la cuarentena, tratar de no infringirla y hacer todo lo que podamos desde casa.



Dibujo 2. Estefany Marín S.

Yo iba todos los fines de semana donde una amiga a pasar el rato con ella, a hablar, dialogar de lo que nos ha pasado. Siendo sincera, extraño estos momentos muy propios que tenemos las mujeres, ya que, por medio de estos encuentros femeninos, nos podíamos desahogar, reír a las carcajadas, comíamos juntas, etc., ¡Ay... cómo nos gozábamos el tiempo!

Hay algo que ha mejorado y es la comunicación con las personas con quienes vivimos, pues normalmente no interactuábamos tanto con ellas, pero en esta cuarentena se nos ha dado la oportunidad de hablar más con ellas, en medio del diálogo hemos dejado en claro lo que nos molesta o lo que deben de mejorar aquellas. Así mismo conmigo, he podido saber qué es lo que debo de cambiar o mejorar en mí.

Hemos aprendido cosas entre nosotros mismos, hemos pasado más tiempo juntos jugando juegos de mesa o viendo alguna película juntos, conocimos nuestras afinidades y diferencias y hemos aprendido todos a respetarnos y a fortalecer nuestros lazos afectivos.

Algo de lo que sí quiero quejarme, es porque hay gente en mi barrio Castilla, que se toma esto como un juego. O gente que sale sin alguna medida de protección, o algo que sí es muy serio y me molesta (por ser un acto de tanta irresponsabilidad) es que sacan a los niños y los exponen a esta enfermedad. ¿Será que no tienen conciencia o se hacen como si no supieran nada? Pues a estas personas hay que hacerlas caer en razón, para que tomen conciencia de lo que están haciendo en relación de lo que está ocurriendo. Estos actos, como otros movimientos de mi comunidad a la cual pertenezco y el contemplar panorámicamente desde mi ventana al barrio Castilla, me hace preguntarme: ¿qué consecuencias nos ha traído al barrio Castilla la cuarentena obligatoria?

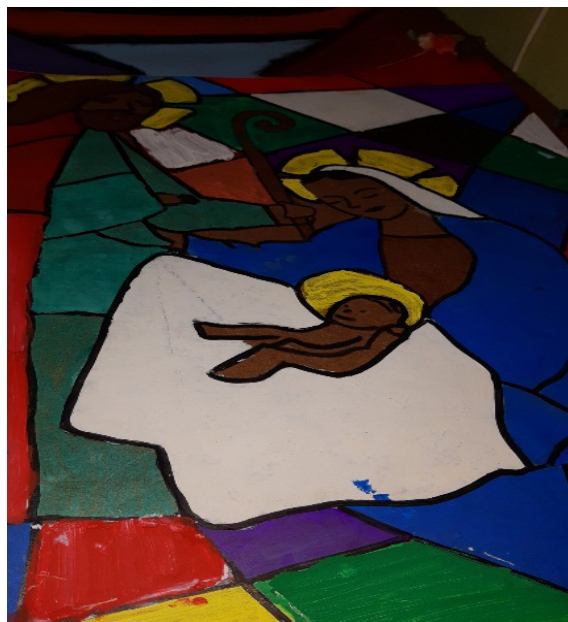
Al mirar los movimientos de mi barrio, pienso que aquellas personas que no actúan pensando en el bien común deben de saber que esto va en serio y para largo tiempo y que hay algunas cosas libres que se pueden hacer con responsabilidad social, como ir a comprar algo. Pero deben de saber que no deben sacar a los niños, cuidarnos entre nosotros



mismos evitando contagiar al barrio y respetar los lugares públicos, no abusar de los permisos decretados por el gobierno para ir a otro lado. Por ejemplo, cuando sacan a sus mascotas. O, por ejemplo, hay gente que se sienta en la acera o camina por las calles tan tranquila, como si fuera su casa, o un lugar social como cualquier otro. Entonces, al mirar a la gente del barrio desde mi ventana, observo que por las calles caminan distraídos como si nada estuviese pasando en el mundo, y escucho más que todo a jóvenes sostener conversaciones irresponsables de encuentros para armar equis eventos y oírles estas y otras tantas conversaciones aburridas. Me hace reflexionar acerca de cómo muchas veces se nos hace insoportable vivir con nosotros mismos, dedicarnos tiempo para pensarnos

acerca de nuestros propios conflictos e indagar acerca de lo que deseamos ser y aquello que verdaderamente necesitamos para crecer y mejorarnos como personas buenas y honestas, en vez de estar escabulléndonos de nosotros mismos y del mismo tiempo que nos brinda el tiempo, para aprovecharlo en profundizar en nuestra propia vida e investigar en nosotros mismos, acerca de nuestros proyectos de vida. En mi caso, por ejemplo, he concretizado más mi ilusión cuando termine undécimo de bachillerato: ser una profesional en el trabajo social y para lograrlo quisiera primero estudiar Trabajo Social en la universidad, a la cual me dedicaré a culminar con responsabilidad, para que en un día no muy lejano pueda ayudar a otras personas que lo necesiten y también colaborarle a mi familia y a mi comunidad de este barrio, o en cualquier lugar donde viva. Poder aportar en proyectos sociales, en ideas o en lo que se les dificulte o necesiten y, ante todo, sentirme feliz con lo que realizo en mi vida.

También otra forma creativa y divertida de aprovechar este tiempo de encierro: deberíamos por lo menos intentar elaborar cosas, imaginar o aprender nuevos conocimientos o saberes propios de la comunidad u otros oficios. Por ejemplo, si tienen algún instrumento, aprender a tocarlo; o les gusta y practican la caligrafía; podrían leer un libro; ¿les gusta pintar? que aprovechen su imaginación y pinten con los materiales que tengan, hagan un cuadro, una escultura, etc. También, simplemente lo que pueden hacer es ver una película que hace tiempo querían ver, o alguna serie que salga y se vea interesante, o hacer karaoke con los que vivas y, pues, si vives solo disfruta tu solo, dedícate tiempo y dedícales tiempo a los otros.



Dibujo 3. Estefany Marín S.

**mov**a  
Centro de Innovación del Maestro

Dibujo 4. Estefany Marín S.

También se puede hacer deporte con las cosas que cuentas, o buscar en internet algunos entrenamientos. O si sabes alguna técnica, practícala. Date tiempo para ti mismo conoce y explora más cosas acerca de ti que tal vez no sabías, pues cada uno tiene rasgos y dones que nos hacen diferentes, pero puede que no los conozcamos, aprovechemos este tiempo para auto descubrirnos, e indagar acerca de lo que tengamos dudas o para profundizar en los temas que nos apasionan y probar cosas nuevas. Ser más curiosa y flexible y respetuosa de las ideas y la vida del otro y de la diversidad cultural de todos los pueblos. Ahora que poseemos nuestro tiempo y que continuamos vivos, pues solo sentir que seguimos vivos nos da entusiasmo, honestidad y fuerzas, para enmendar errores, para enderezar lo torcido, o continuar otros caminos, que nos transforme como mujeres y hombres buenos.

En esta narrativa me doy cuenta que he mejorado no solamente como ser humano, sino también he mejorado muchísimo mi redacción en la escritura de pequeños textos como este relato, que ahora escribo, y noto en mi escritura que he mejorado mucho mi caligrafía



Alcaldía de Medellín

y además la interpretación de todo lo que leo. Se despertó en mí la gana de leer, y ahora utilizo mejor las palabras que salen de mi boca, adecuadamente para mejorar mi forma de expresar las cosas.

Siento que he progresado en el conocimiento del arte, ya manejo y entiendo mucho más este tema y he aprendido nuevas técnicas para la elaboración de una pintura. También me di cuenta de que escribir una narrativa no es aburrido, pues anteriormente, me daba un desgano, pereza o un no sé qué, porque yo creía que escribir una narrativa era para los escritores famosos o gomosos, porque había que leer mucho. O a veces la evadía, o no las escribía porque simplemente, el tema no me interesaba, pero ahora, al escribir esta narrativa que estás leyendo, me sucede muchas veces es, al contrario, la narrativa te hace querer saber más profundamente acerca de algo, que antes no te imaginabas o no sentías curiosidad por saber, pero que al desarrollar un tema a través de la escritura de la narrativa ella nos hace mirar el mundo con otros ojos, da más impulso para seguir escribiendo porque haciendo este ejercicio de escribir una narrativa, sentimos una pequeña presión de saber cómo interpretar.

Yo sí quisiera cambiar algunas cuantas cosas, para mejorar mi experiencia artística, como ver con nuevos ojos sensibles, todo lo que anteriormente sentía que no me interesaba por aburrido, o por la pereza de no profundizar en las cosas y no quedarse solamente con la superficie de lo que veas, pues pienso que hay que penetrarlas, saber interpretar mejor lo que se mira y se lee, quisiera continuar escribiendo mis narrativas, realizar pinturas, hacer esculturas, y también disfrutar algunas melodías, etc.

Para mí el arte no solo es pintar o dibujar y ya, como cree cierta gente que piensa y que cree, que el arte solo es pintar. Pero no, el arte va mucho más allá de eso... es la forma en que imaginamos, vemos, sentimos las cosas, para expresar eso que imaginamos, o en que nos re-creamos y liberar nuestras emociones en todo lo que hacemos utilizando cualquier formato, materiales o técnicas para plasmar lo imaginado, sentido, o vivido y es rico poder compartir con alguien lo que hayamos elaborado, pues el hecho de socializar nuestras propias creaciones, nos llena de orgullo propio, sube nuestra autoestima y nos gratificamos en todo cuanto hicimos, construimos...y no solo por ese pequeño sentimiento egoísta de autocomplacencia, sino es las ganas de poder expandir nuestro corazón al mundo, es las ganas de exteriorizarnos en el mundo, es las ganas de compartir nuestras cosas bonitas con el mundo. Es la gana de transformarnos y asumir otras actitudes y responsabilidades de compromiso con el mundo... y es la gana de seguir vivas y creativas en este mundo.

## Narrativa escrita y visual: ¡El Otro soy Yo!

*...les ofrezco algunos trucos para no llorar, o morir de soledad o de ansiedad*

Aquiles Villegas P. 7°-3. I.E: María Montessori

### Cómo citar:

Villegas, A. (2020). ¡El Otro soy Yo!. Revista Mova, 2(2).



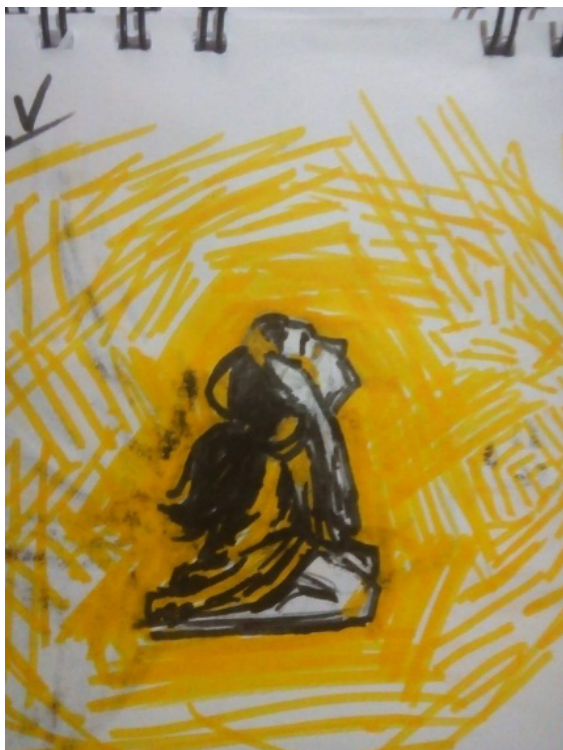
Dibujo 1. Aquiles Villegas P.



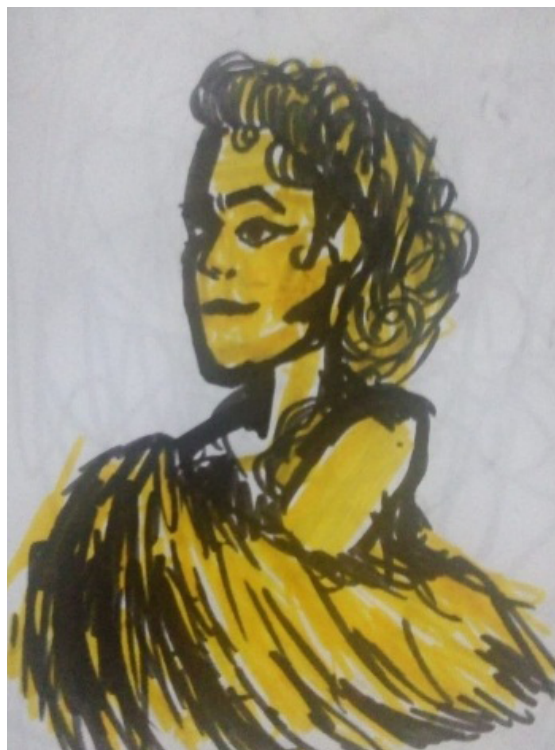
Dibujo 2. Aquiles Villegas P.

Iniciando la cuarentena, he llegado a notar que, aparte de ser una época de tener ganas de romper una ventana y también de tener ganas de darle en la geta a un desconocido en la calle, es una época para aprender y hacer cosas que no pudiste hacer anteriormente a ella, pero igual no las vas hacer por ¡¡¡pereza!!!





Dibujo 3. Aquiles Villegas P.



Dibujo 4. Aquiles Villegas P.

O, por alguna situación no se puedan hacer, ejemplo: Sino pudiste montar en parapente los últimos años, menos lo vas hacer hoy.

O hacer un encuentro multitudinario en el parque Juanes, entre pintores para conversar y expresarse libremente sus afectos y afinidades, bailar, comer del mismo refrigerio, conversar unidos por la pasión de pintar allí... sería eso muy divertido, pero que es imposible! Abrazar a un unicornio amarillo que come garbanzos, estaría un poco complicado.

Pero como dije, hay cosas que uno puede aprender o entender y asimilar para adaptarse a los cambios y nuevas rutinas que hay que adoptar socialmente en esta época delicada y critica en que vivimos, y en la cual todos nos debemos cuidar pensando en nosotros mismos y en los demás, pues tu salud depende de la salud del otro, por eso hay que cuidar de nuestra gente y territorios en los que vivimos.

Cosas, que simplemente no sabías o sabías, o solo conocías superficialmente del tema, pero ahora conoces más del tema porque te toco vivirlo en carne viva. Por ejemplo, el mejor conocimiento o mayor entendimiento de temas variados. Como ejemplo te pongo





Dibujo 5. Aquiles Villegas P.

esta época de encierro en nuestras casas, lo sentimos más para poder sobrellevarla mejor.

Pero claro, como dije anteriormente, que en la cuarentena también se aprende, recordemos que estamos en el siglo 21... donde se habla tanto de ética, respeto a la diversidad cultural y a las diferencias de cada uno y un siglo, en el que, casi todo se hace por medio del internet, el estudiar virtualmente es una necesidad, pues a través del internet, puedes aprender todo... sobre un tema cualquiera, que deseemos, por ejemplo ¿te interesa arquitectura y te gusta el tema y quieres saber más del tema y al mismo tiempo, quieres pasártela bien sin aburrirte, quieres saber la geometría, de los Emojis o qué fruta tiene mejor diseño, cómo aplicar programas de dibujo en los diferentes diseños? entonces, pues suscríbete al canal de ter que se llama (Ter) para que te enseñen ... pero hay que tener primero, un buen computador con buena capacidad de instalarle programas de diseño, los cuales también hay que pagar los derechos a tenerlos.

Otro ejemplo, te gusta la música, amas la música y, lo mismo que con Ter, te la quieres pasar bien y al mismo tiempo saber del tema o aprender ... y también, puedes suscribirte

para que lo pienses es el maltrato psicológico, que es peor que el físico, porque no se detecta fácilmente y te carcome por dentro y muchas veces no te das cuenta en el momento, sino cuando ya te está afectando y muchas veces los maltratadores lo utilizan para “justificar” el maltrato físico y una de las bases del maltrato psicológico es la manipulación.

La humanidad tiene que comprender sus malas acciones realizadas a través del tiempo que ha vivido ella, pues hay que entender, lo repito, entender que no hay que tratar mal a alguien, porque estemos mal o porque no estemos de acuerdo, hay que respetar, apoyar, escuchar las opiniones de otros, sus decisiones, ideas y gustos...si queremos vivir en armonía entre todos, y es duro incorporar en nuestras vidas este aprendizaje... que en

a estos o alguno de estos canales (alvinsch, Gret Rocha, Jaime Altozano) o si prefieres a realizar cursos para aprender técnicas del arte, ya sea al óleo, dibujo, acuarela o digital... también hay canales de arte en YouTube como (Cristian cermeño, Cydonianvlogger, neo VIVE, Xurifenton) y si te gusta cocinar puedes también aprender con (Nino's Home) y degustar virtualmente esos sabrosos platos que presentan en ese canal.

...Y ya que estamos hablando de cosas que podemos asar y hacer en cuarentena pues les propongo, pasar tiempo en familia, haciendo cosas varias, como ver una película. Sí, ver una película cualquiera ¡no importa cual!, también se puede mirar y reír con telenovelas o ciertas series, aunque sea, la rosa de Guadalupe o cualquiera. También podemos hacer una actividad en conjunto, como cocinar, dibujar, hacer ejercicio, juegos entre otras muchísimas actividades... hay que empezar a imaginárselas para mejorar nuestra vida en cuarentena.

También te propongo usar redes sociales, como método de entretenimiento ¡¡SANO!! Claro está, que ya muchos deben usarlo ya, eso cuenta y posiblemente estarlo haciendo y usarlas sanamente es lo que más te recomiendo como adolescentes que somos, pues me imagino, que la mayoría de ustedes ya conocen las siguientes aplicaciones, pero me da lo mismo:

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

1: Tiktok: esta app es mayormente de entretenimiento, básicamente se nutre en videos cortos de contenido variado, los cuales puedes dar me gusta, comentar, compartir y descargar, entre otras acciones que puedes realizar. Además, en esta plataforma puedes ver y subir contenido ya sea de comedia, cocina, trucos, arte, entre otros.

2: Instagram, esta app sirve para poner o dar a conocer un poco de tu vida, es decir, es una de las redes sociales más superficiales, que puede hacer parecer que tu vida es perfecta, porque en realidad tu y yo sabemos que no es así... puedes mentir... eso se volvió un nuevo entretenimiento social en el mundo de las apariencias. ¿Pero de qué trata esta app? En la mayoría de las veces puedes mostrar y mostrar, exhibirte a través de fotos, o sea, ver y subir fotos, inclusive videítos, pero mayormente fotos, aunque aparte de las fotos están las historias de vida, pero ¿qué es una historia de vida? pues una historia, es como unos videítos cortos donde muestras tu vida a otros, para socializar con otros, ¡ah! por cierto, puedes dar me gusta, compartir y guardar las fotos.

3: Facebook, en Facebook puedes “hacer amigos virtuales”, pero bueno, de que trata esta app? Pues en Facebook puedes chatear con un amigo, unirte a grupos y curiosear...ver



Alcaldía de Medellín

que suben otros, ya sea fotos o videos, aparte de que como ya dije se puede “Hacer amigos” o seguir a otros...que tal vez no conozcas... por eso tenga cuidado de estar atento a quien sigues.

Pero también en este encierro puede que estés mal, que te sientas triste, aburrida o aburrido y posiblemente estresadas o estresados y por esa misma razón, les ofrezco algunos trucos para no llorar, o morir de soledad o de ansiedad ... pues la vida sigue siendo bella y cada día que pasa aprendemos más de lo que nos está pasando y pasa en el mundo en el que hoy vivimos.



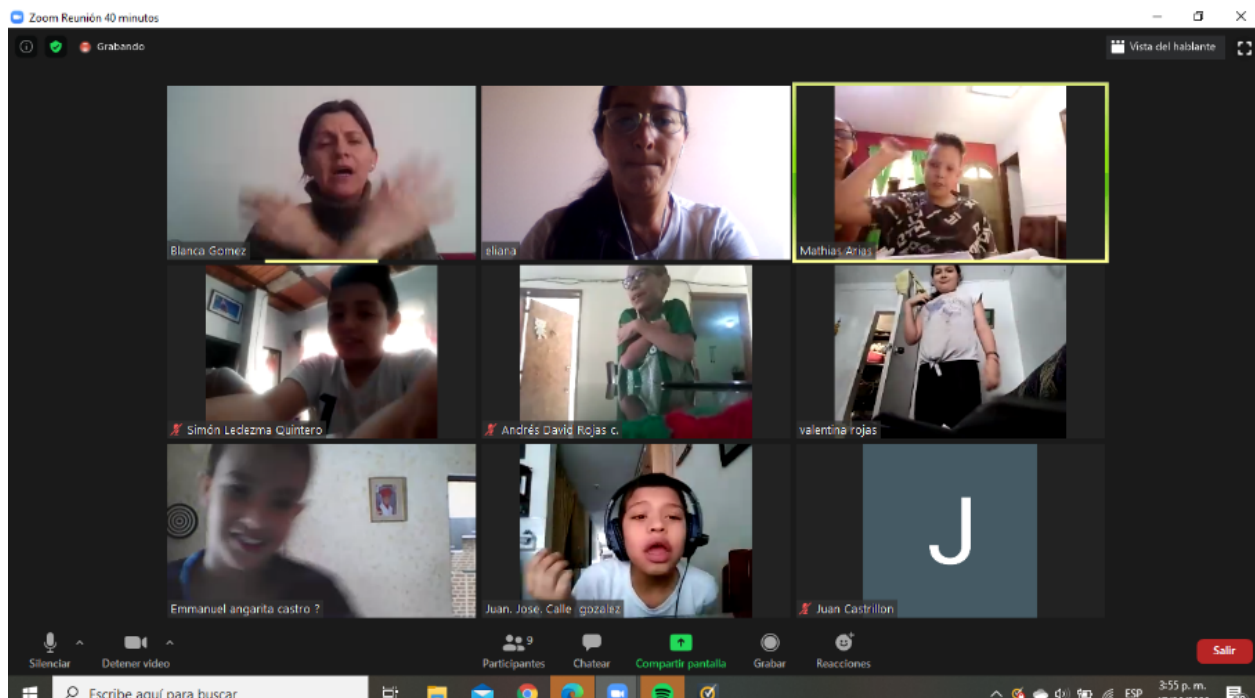
## La escuela en tiempos de pandemia

*...quieren volver a estar con los compañeros, para jugar futbol, correr, saltar y nadar... para abrazar y comprobar que sus amigos están allí y que juntos volverán a soñar.*

Blanca Otilia Gómez Serna \*

### Cómo citar:

Gómez Serna, B. O. (2020). La escuela en tiempos de pandemia. Revista Mova, 2(2).

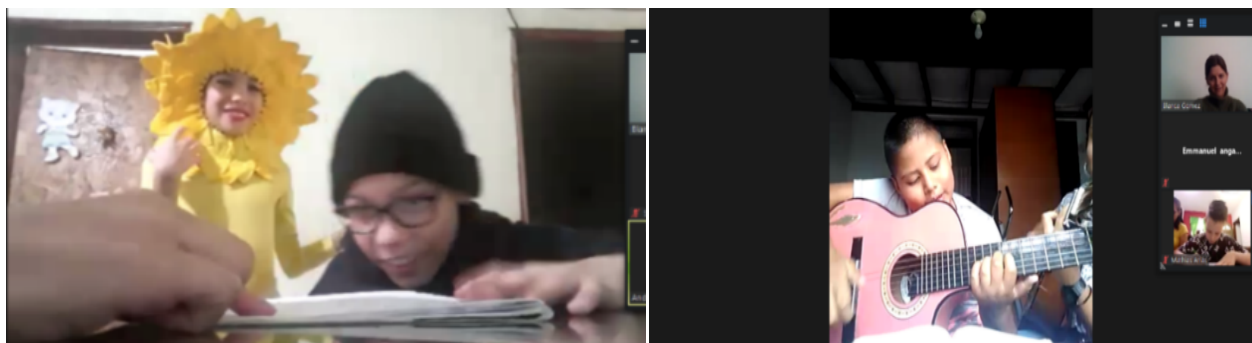


**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Primeras clases de la profesora Blanca Otilia Gómez Serna  
en la virtualidad. 17 de Junio de 2020.

Foto 1. Blanca Otilia Gómez Serna

\*Magister en Terapia Familiar de la Universidad del Valle de México, México. Docente:  
Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, Colombia. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9805-9160>. Dirección Postal: 050032. Correo electrónico: bgomez@iefranciscoluis.edu.co



Clases virtuales con la profesora Blanca Otilia Gómez Serna. 17 de Junio de 2020.  
Fotos 2 y 3. Blanca Otilia Gómez Serna

Quién imaginaría que de pronto un día llegaría un virus, que se instalaría en el mundo transformando la manera de relacionarnos, de estar y de ser de cada uno de nosotros. Sin ser ajenas a esta realidad, las escuelas tuvieron que pasar a la virtualidad. Con temores y sin experiencia teníamos que dar clases desde una computadora y en una plataforma que no manejábamos; ¿cómo hacerlo? ¿cómo lograr vencer los temores de las docentes para enfrentarse a una plataforma virtual? Y, sobre todo ¿cómo involucrar a los estudiantes en un proceso colaborativo de aprendizaje desde el hogar? Y ¿qué sentido tenía dar una clase si no se proponían unas estrategias pedagógicas que posibilitaran conjugar elementos del hogar? Estos fueron los interrogantes que nos hacíamos mi compañera y yo, cuando nuestros estudiantes entraron en una etapa de confinamiento y se quedaron en sus hogares. Entonces se nos ocurrió unirnos.

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

Eliana y Blanca (dos mundos y realidades diferentes), nos unimos para diseñar una propuesta que partía de nuestras estructuras y maneras de trabajar que se conjugaron desde una mirada sistémica creando una estrategia didáctica, llamada *Laboratorio vivo*. Nos aventuramos con innumerables imágenes que pasaron por nuestras mentes; tristeza, soledad, desazón. Y llegó el día en el que los niños y niñas desde el hogar nos dirían: ¿qué sucedía con ellos? y ¿cómo la estaban pasando? En fin, dimos inicio al *Laboratorio vivo* y ¡oh, sorpresa nos llevamos! Descubrimos que los niños y las niñas disfrutaban sus hogares, porque por primera vez estaban junto a sus padres y cuidadores, quienes les dedicaban tiempo para ellos. Les preparaban crispetas, veían películas juntos, jugaban, compartían acciones y momentos en familia que los divertían y les hacían sentir ese calor de hogar y la certeza de saber que sus padres y cuidadores estaban más cerca, con ellos en el hogar, sin salir, sin tener que trabajar, solo para ellos. Esa certeza les daba seguridad. Y, además, estaban felices de poder ver a sus compañeros que contaban con herramientas tecnológicas (no todos tenían los medios) para interactuar desde la virtualidad. ¡Qué alegría! No paraban de hablar.



Alcaldía de Medellín



Clases virtuales con la profesora  
Blanca Otilia Gómez Serna.

17 de Junio de 2020.

Foto 4. Blanca Otilia Gómez Serna

mamá Cristina, se vincularon para crear una canción y hacer una representación sobre el cuidado del medio ambiente y las acciones que ellos como familia harían en su hogar para frenar el calentamiento global. Andrés tarareó una canción y dijo: “me gusta la música porque escribir no, me canso mucho”. Otros tantos casos se dieron, como los de Juan Felipe y Juan José; el primero (estudiante con TDH y discapacidad intelectual), quien acompañado de su tutora toca acordes en la guitarra y tararea la canción “Los pollitos”, manifestando “que él es un niño juicioso y cuida el medio ambiente, porque echa la basura en su lugar”.

Y en el caso de Juan José (estudiante con TDH e hipoacusia), inventa una canción sobre cómo cuidar el agua y los peces y porque no debemos destruirlos. Se anima a cantar y lleva el ritmo con sus manos. Él pensaba “que ese coronavirus, era mentira y estaba enojado porque no se podía salir, pero ya sabe que es verdad y debemos cuidarnos y lavarnos las manos”.

Todos los niños y las niñas y las profesoras manifiestan con sus gestos, sonrisas, miradas y todo su cuerpo que los encuentros con la comunidad educativa hacían falta; que era necesario conversar, jugar y recrear aprovechando esta nueva manera de estar y compartir desde la virtualidad. Sin embargo, expresaron que a pesar de lo chévere que es encontrarse en espacios diferentes a la escuela con algunos de sus compañeros, les hace falta la escuela, ya que quieren volver a estar con los compañeros, para jugar fútbol, correr, saltar y nadar y, sobre todo, para abrazar y comprobar que sus amigos están allí, que no se han ido y que juntos volverán a soñar.



Alcaldía de Medellín

# Remembranzas de mi escuela

Húber Hernando Rivera Mesa\*

## Cómo citar:

Rivera Mesa, H. H. (2020). Remembranzas de mi escuela. Revista Mova, 2(2).



Escuela La Indiana (Municipio de Yolombó). 4 de Julio de 2011.

Foto 1. Húber Hernando Rivera Mesa

Desde lejos veo mi escuela, aquella que se asemeja a una casa, pero en la cual no vive nadie. Solo unos pocos pasan por sus patios unas cuantas horas del día. Está ubicada en un pequeño alto, circundada por verdes montañas y miles de hectáreas de pinos. La miro y reconozco en ella los cambios que, con el tiempo, ha tenido. Ahora tiene unas tonalidades verdes y dibujos en las paredes: personajes de cuentos que por mucho tiempo hemos leído todas las generaciones de quienes pasamos por aquí.

\*Magister en Educación



Recorro con mi mirada palmo a palmo este lugar. Poco a poco me invade una mezcla de sentimientos, en su mayoría recuerdos bonitos y uno que otro triste.

Evidentemente ha cambiado. Antes, las paredes eran blancas. Sus puertas y ventanas eran rojas y el patio era un recuadro de tierra color rojizo.

La imagen de la virgen permanece a la intemperie en el costado derecho. Todas las mañanas le rezábamos y cantábamos. Mayo era el tiempo favorito para poner las flores que, desde nuestras casas, llevábamos: rosas, lirios, hortensias, tulípanes y demás. Ellas hacían de ese un lugar majestuoso.

Todas las mañanas nos filaban para rezar y revisar el aseo personal. ¡Era todo un ritual y también una tortura saber que los piojos podrían aparecer en cualquier momento y el infortunado ser objeto de burla de compañeros!

En el costado izquierdo se levantaba un pino Ciprés. Ahora, en su lugar, se levanta un salón múltiple que, evidentemente, está a punto de derrumbarse por el paso del tiempo y la falta de cuidado.

Sí, han pasado muchos años desde que me gradué de 5° de primaria. Los cambios físicos de este lugar son notables, pero perviven algunas cosas que hacen de esta escuela un lugar genuino y mágico. Conserva ese espíritu de dama elegante y recatada; persiste esa sensación de respeto que guardan los lugares donde se construye el conocimiento; sigue siendo ese mundo encerrado que, teniendo tanta vida alrededor, se concentra en el espacio reducido del aula. El sonido de los árboles, de los pinos, sigue generando cierto temor, envolviendo este recinto de un aire misterioso.

Las mismas aulas tienen ahora más recursos, incluso con tecnologías que no teníamos hace 30 años. Las observo a través de las ventanas; las rejas me impiden adentrar un poco más mi cabeza, pero mis ojos alcanzan a ver algunos libros, cartillas de Escuela Nueva que se resisten a desaparecer. Algunos estantes, un cuaderno y un lápiz que, seguramente, un niño dejó sobre su escritorio al salir corriendo para su casa.

Me devuelvo en el tiempo y visualizo mi lugar; ya no es la misma silla, ni el mismo pupitre, pero sí el mismo lugar. Recuerdo a mis compañeros; algunos viven, otros no. Los nombres llegan a mi mente, los acontecimientos de aquella época, la niñez, las alegrías, las rondas, las angustias, la maestra, el recreo que ya no es recreo sino descanso. ¡Cómo quisiera que

siguiera siendo recreo, para recrear, para jugar a la chucha cogida, a los policías y ladrones, a la cuerda, al gato ladrón, a la golosa! Hoy se llama descanso y, difícilmente, los estudiantes juegan entre compañeros; el celular desplazó aquello que llamábamos recreo.

Vuelvo mi espalda al aula y observo las verdes montañas que me rodean. Vida silvestre, cantos y sonidos interrumpen el silencio de la escuela. Una escuela seria y elegante, como una dama de alcurnia, que se priva de la vida que la rodea; un espacio en el que se dificulta construir el conocimiento desde la realidad de los que lo habitan. Solo las ventanas ofrecen la posibilidad de conexión a un mundo real; las rejas de las ventanas nos separan del mundo vivo, mágico, natural. Las ventanas, desde su esencia, nos ofrecen la posibilidad de ver ese mundo de relaciones, de situaciones cómicas y trágicas que componen la vida misma.

Ahora recuerdo mi primer día de escuela: dos maestras, una de apellido Sánchez y otra de nombre María Inés Cardona. Ella, la mejor, la más bonita, la más cariñosa. Después, la más brava, la que nos preguntó por el nombre, la que dijo *saquen el cuaderno doble línea* y puso una muestra en el tablero de una plana de bolas y palos, círculos o rayitas, la misma cosa. La que, en ese primer día, nos escribió en el cuaderno unas letras que decían... *Felicitaciones.*

**mova**  
Centro de Innovación del Maestro

La maestra María Inés se paseaba por el salón de clase y, nuevamente, círculos y palitos, corroscos, palitos inclinados, rayitas acostadas, rasgar papel, y pegarlo en un círculo sin salirse de éste. Transcurrieron los días y aquellos palos y círculos se fueron transformando en letras y las letras en palabras, las palabras en oraciones y las oraciones en pequeños textos.

Hoy, aún sigo en la escuela, como estudiante y como maestro, utilizando las mismas rayas que suben y bajan, los círculos, aquellos que un día trazó la mano de una gran maestra y que hoy me sirven para plasmar la palabra GRACIAS.

Gracias a mi escuela. Gracias a mi maestra.



Alcaldía de Medellín

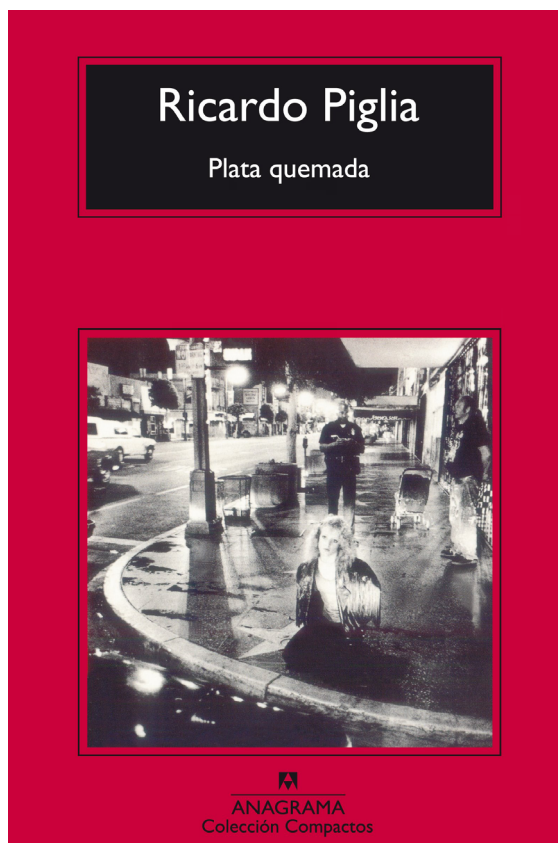
# Reseñas





# La muerte y la soledad en “Plata quemada”, de Ricardo Piglia

Johan Flórez Hurtado\*



La muerte ha sido un tema amplio de discusión a través del tiempo que, en muchas ocasiones (especialmente en la vejez, en situaciones de estrés y en soledad), precisa de análisis constante por la cantidad de sentimientos que puede provocar el solo hecho de pensarla como la angustia, la melancolía, el miedo y la soledad; muy relevante esta última, ya que el ser humano es social y la sensación de estar solo afecta el ámbito emocional de manera sustancial. En *Plata quemada*, del gran autor Ricardo Piglia, versión publicada en 2006 en Barcelona, España, por la editorial Anagrama, una novela corta que mezcla sexualidad, violencia y metafísica con soledad y muerte, los temas descritos cobran sentido fuertemente a lo largo de sus páginas.

Ricardo Piglia es considerado por muchos como un gran escritor y crítico literario; asimismo, incursionando un poco en su vida, encuentro que fue también historiador, editor,

ensayista y docente. Obtuvo un sinnúmero de reconocimientos y premios, y su obra se ha traducido a varios idiomas, entre ellos, inglés, francés, italiano, alemán y portugués. *Plata quemada* fue llevada a la producción cinematográfica, la cual fue reconocida en España con el Premio Goya 2000 al mejor largometraje extranjero de habla hispana.

A través de diversos apartados del texto se evidencia su relación con temas trascendentales para la humanidad, con énfasis en dos esenciales que se resaltan en la obra: la muerte y la soledad:

\*Magíster en Salud Sexual y Sexología Clínica. [johan.fh@gmail.com](mailto:johan.fh@gmail.com)



“...Obseso sexual, perverso polimorfo, libido desmedida... Estamos hechos de leche, de aire y de sangre” (p. 36). Estas frases, sumadas a esta otra: “...y al final se acercaba y el Gaucho se dejaba tocar rígido, flácido, sin poder penetrarla jamás y a veces era él quien la tocaba a la rusita...” (p. 103), dan cuenta de la importancia de la sexualidad en el relato, una sexualidad entendida no solo desde el punto de vista coital, sino desde la relación del amor, de la infidelidad, la traición, los sentimientos frustrados del romance y la homosexualidad; elementos que, curiosamente, se enmarcan en la soledad.

Asimismo, en esta magnífica obra es imposible hablar de la violencia sin mencionar algunos trágicos apartados propios de la novela negra, máxime si están basados en hechos reales sucedidos en 1965 (con pruebas en noticias de Uruguay y Argentina), lo que atrae más interés, puesto que el carácter de historiador del autor despierta un anhelo por saber su forma de mezclar, en su obra, una realidad trágica con su imaginación en el proceso de creación literaria: “Fue una ráfaga de violencia brutal, un estallido ciego. Una batalla concentrada, que duró lo que tarda en cambiar la luz de un semáforo. Fue un instante y enseguida la calle quedó llena de cadáveres.” (p. 19). Violencia narrada de la mano de la muerte y cuya relación es íntima, estrecha, sin arrepentimiento y psicopática. ¿Qué pasaría por la mente de los asesinos? ¿Qué rondaría en sus cabezas? ¿Qué dirían exactamente esas voces esquizofrénicas que apaciguaba el Nene desde su amor por Dorda y en qué pensaba el primero mientras tanto? La soledad sigue siendo una respuesta amplia a todas estas preguntas, la cual se emancipa de una sociedad burguesa y rompe su sistema con la quema del dinero momentos antes de su muerte, lo que rompe los lazos circunscritos entre el delito y la norma, logrando sutilmente (o quizá no tanto en algunos casos) cierta empatía por los criminales, la cual podría ser más bien un reflejo de esa crisis de soledad que percibe el ser humano en la misma muerte. Con esto, coincide Berg (2001) al decir al respecto que “la heroicidad sobrehumana ante el asedio policial del Gaucho Dorda, el Nene Brignone y el Cuervo Mereles preanuncia la catástrofe o el derrumbe posible del sistema, sobre el borde mismo de la muerte.” (p. 106).

Y es que en últimas no se sabe qué ocurriría en la mente de los asesinos que, además de experimentar la soledad en sus vidas, también narran en Plata quemada la acontecida en la cárcel: “un preso es por definición un tipo que se pasa el día pensando. Si yo te contara las cosas que pensé estando en cafúa habría para hablar no sé, la misma cantidad de tiempo que estuve preso.” (p. 44). Esto habla de cierto grado de metafísica en la historia, a la que muestran desde el enlace psicológico del Gaucho Dorda y su posible psicopatía como elemento para descontextualizarlo de la realidad externa y mostrarlo como si estuviera en una búsqueda de su propia realidad.

La soledad que se percibe en la vida del Gaucho Dorda y del Nene, a pesar de estar acompañados por otras personas y por ellos mismos, se manifiesta más cercana a ellos cuando intentan realizar sus encuentros íntimos y no es posible por ideas desestructuradas psicológicamente y desde la superstición de Dorda, quien era medio místico y optaba “por dejar de coger y no hacerse la paja porque era muy supersticioso. Pensaba que si se le iba la leche, perdía la poca luz que todavía le alumbraba la cabeza y se quedaba seco y sin ideas.”

En sus encuentros amorosos, a la vez que se introducen pensamientos de comprensión de la finitud de su propia vida, igualmente recaen en sentimientos de soledad al alejarse a pesar de estar durmiendo en la misma cama. El pensamiento y la crítica a la muerte varía de acuerdo con los conceptos establecidos previamente en la cognición del hombre, por lo que se hace necesario evaluar los contextos culturales, según el caso; de estos, emergen respuestas a significados vividos por la persona (la soledad en un romance en medio de la violencia y los pensamientos trastornados) “para entenderlo desde su entorno social y promover la toma de conciencia y pensamiento crítico, que permita deconstruir lo que la sociedad nos propone y ser reconstructores de la propia identidad y existencia” (Hernández, Oñate, Rodríguez, Sánchez, L., Bezanilla, J. et al., 2011, p. 77), lo cual permite otorgarse el valor adecuado como persona; sin embargo, este valor queda en la cuerda floja cuando la moral y el remordimiento se pierden en balas que atraviesan policías en medio de crisis de autodeterminación e identidad.

Piglia se interesó en mezclar la economía y la literatura, a la vez que incorporó la dimensión política a su pensamiento literario, lo cual se hizo evidente en *Plata quemada* y lo reafirmó Becerra (2019) al relacionar la literatura, el dinero y la propiedad, en dicha obra. La configuración de la tragedia en las situaciones de conflictos económicos y políticos que se mencionan en la obra no están lejos de lo que sucede como hecho histórico actual con la violencia y los sucesos que se desprenden de la misma como los robos, la corrupción (incluso de entes gubernamentales, dirigentes y de protección a la comunidad como la policía y los políticos), el desplazamiento y la impunidad, que conllevan a destinos trágicos de muchas personas (incluso inocentes) que se ven afectadas; además, Berg (2017) afirma que “de los innumerables actores sociales, no hay comparación con la intriga que producen los bandidos” (p. 308), pero la muerte fomentada por ellos, entre todo esto, es el tema más destacado en la obra desde su inicio hasta su fin, destacando “lo ilícito y la subversión” (Longoni, 2017, p. 1).

Este libro considera a través de sus páginas la cercanía de la violencia y la soledad con la muerte, en esos últimos intentos por aferrarse a la vida con estrategias heroicas,

en primera instancia, para terminar con la aceptación casi en sosiego, de la partida. Dos fragmentos de la novela que evocan lo anterior son los siguientes:

“Dorda estaba ahí con las armas a su alcance, pensando cómo disparar hasta el final.” (p. 108).

“La sangre inundaba el lugar y parecía imposible que tres hombres hubieran logrado tal decisión y heroísmo.” (p. 110).

Violencia, soledad y muerte son elementos que incluye Piglia en su texto. Esa violencia en relación con la soledad de una vida al margen de la sombra de la cercana muerte se apaciguaba levemente en la compañía que se hacían los mellizos, permitiendo rememorar el pasado como en una paciente y calmada espera de su final.

Es tan complejo el tema de la cercanía de la soledad con la muerte en la obra, que se ha tratado incluso en la Filosofía y en la Medicina, intentando abarcarlo de tal manera que no se convierta en un elemento perturbador, sino de reconocimiento de todo lo realizado durante la existencia. Por lo tanto, luego de leer este libro, se suscitan diversos sentimientos expuestos por su autor como angustia, rabia, tristeza, desasosiego y dolor, y se invita a hacer un análisis de las propias vicisitudes en un proceso de desapego a través de la memoria y la valoración de los diferentes sucesos ocurridos (individuales y en compañía de los demás).

Cada conversación presente en la obra de Ricardo Piglia entre el Gaucho Dorda y el Nene exhorta hacia el autorreconocimiento de la individualidad propia de cada sujeto, entendida como componente fundamental de esa resolución del conflicto interno que pudiera existir entre la vida y la muerte de uno mismo. A partir de esto, es rescatable lo que afirma Málishev (2003): “El temor ante la insignificancia social, ante el no tener ningún valor existencial, es el reverso de la voluntad del sentido de la vida” (p. 58). Esa insignificancia social se manifestó con la plata quemada, suprimiéndole el valor al sistema económico y la existencia de la seguridad misma; y, al mismo tiempo, al sentido de la vida para los criminales, que se apagó entre un humo sin esperanza. Premat (2017) hace un análisis crítico bastante importante y en el que utiliza muchos apartados de la novela de Piglia para dar sentido a sus percepciones sobre la violencia y el deseo dentro de la obra y conceptúa que “Quemar la plata es borrar el sentido, es renunciar a cualquier comprensión, ya que hacerlo implica negar las causas, las motivaciones de la acción, aun de los actos más sangrientos e intolerables.” (p. 319).

*Plata quemada* es una obra que trata sobre temas altamente discutidos en las sociedades y no termina precisamente con una disertación sobre la manera de morir, pero sí deja una puerta abierta a la espera con calma y firmeza de lo inevitable, conociendo siempre que se trata de una etapa que debería ser normal en el ser humano y no conseguida por la violencia, debería ser un tiempo en el que se recrea, sin lugar a dudas, la validez del sujeto mismo, incluso desde la soledad.

## Referencias bibliográficas

- Becerra, E. (2019). Ricardo Piglia: literatura, dinero, propiedad. Cuadernos LIRICO. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia, (Hors-série). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/lirico/7926>
- Berg, E. H. (2001). Asesinos por naturaleza: sobre Plata quemada de Ricardo Piglia (segunda reflexión). CELEHIS-Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas, 10(13), 95-109. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/download/495/501>
- Berg, E. H. (2017). Fuera de la ley: sobre Plata quemada de Ricardo Piglia. Revista landa, 5(2), 304-315. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177422/21%20DOSSIER%2014%20Edgardo%20H%20Berg%20Fuera%20de%20la%20ley%20sobre%20Plata%20quemada%20de%20Ricardo%20Piglia.pdf?sequence=1>
- Longoni, B. (2017). La máquina esquizoide de narrar: derivas de la gauchesca en “las actas del juicio” y Plata quemada de Ricardo Piglia. Revista Filosofía UIS, 16(2), 127-139. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/7669/7891>
- Málishhev, M. (2003). El sentido de la muerte. Ciencia Ergo Sum, 10(1), 51-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5167015.pdf>
- Piglia, R. (2006). Plata quemada. Barcelona, España: Anagrama. Recuperado de: [http://www.secst.cl/upfiles/documentos/05112018\\_1205pm\\_5be0946443315.pdf](http://www.secst.cl/upfiles/documentos/05112018_1205pm_5be0946443315.pdf)
- Premat, J. (2017). Los espejos y la cópula son abominables. Notas sobre Plata quemada. Revista landa, 5(2), 316-329. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177423/22%20DOSSIER%2015%20Julio%20Premat%20Los%20espejos%20y%20la%20c%C3%B3pula%20son%20abominables.pdf?sequence=1>



# Sistematización de prácticas y experiencias educativas, de Alfredo Ghiso, compilador y coordinador

Faber Hernán Alzate Toro \*



\*Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Cultura Política de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [faberh.alzate@medellin.gov.co](mailto:faberh.alzate@medellin.gov.co); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8333-1080> Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

El texto *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* se publicó a finales de 2019, el cual es el resultado de un trabajo de acompañamiento a maestros, directivos y agentes educativos de la ciudad de Medellín que el profesor Alfredo Manuel Ghiso venía adelantando hacía dos años, aproximadamente, desde el Centro de Innovación del Maestro – Mova de la Secretaría de Educación de Medellín. El profesor Ghiso es uno de los investigadores más conspicuos de nuestro contexto, sumamente conocedor de la estrategia de sistematización y sus diversos procesos. En este texto aparece como compilador, formador y autor de uno de los apartados.

En el texto que se ofrece al lector se recuperan las prácticas y experiencias educativas y pedagógicas de diversos actores escolares de manera reflexiva y crítica, de forma rigurosa y bien fundamentada. Es realmente un acto instituyente lo que subyace en su determinación. Allí, lo emergente en las instituciones educativas impregna la preocupación de maestros, directivos y agentes educativos por darle sentido y forma, en aras de su comprensión, resignificación e incidencia en otros escenarios y actores escolares. Y es esta dinámica entre lo emergente y lo establecido, entre lo instituido y lo instituyente, lo que permite los quiebres y transformaciones contextuales.

El texto está estructurado en tres partes, de manera que pueda brindar una ruta de acercamiento al proceso de sistematización, su familiarización y empoderamiento. *Una primera parte*, en la que se presenta lo teórico y metodológico, donde aparecen dos profesores nacionales y un académico internacional, adelantando sus reflexiones y brindando elementos orientadores en lo relacionado con la sistematización. En esta escribe el profesor Oscar Jara, el profesor Alfonso Torres Carrillo y la profesora Piedad Ortigas, quienes han hecho contribuciones sustantivas en esa estrategia de la sistematización, la cual irrumpe en América Latina en los años 70s y 80s del siglo XX como aporte al caudal de conocimientos investigativos a nivel global. Los tres académicos se cruzan o se encuentran en la preocupación del ejercicio de sistematización desde una perspectiva crítica, aunque esta perspectiva no es unívoca, ya que comporta diversas tendencias o énfasis. Así, se observa un desarrollo del pensamiento crítico latinoamericano, al igual que del europeo, básicamente, un énfasis crítico español.

En la *segunda parte*, se presenta la propuesta de formación del profesor Alfredo Ghiso, quien establece la ruta llevada a cabo durante el tiempo de acompañamiento y asesoría, aproximadamente cuatro semestres, en un esfuerzo laborioso, riguroso y exigente, la cual lleva por título “Caminos del narrar y reflexionar nuestras prácticas docentes. El desafío de sistematizar”. En este apartado el profesor Ghiso, entre otras cosas, insiste en una

sistematización de prácticas y experiencias que no solo requiere de claridad epistemológica, conceptual y metodológica, sino también, “compromiso, coraje e imaginación”. Bien relevante esta afirmación, que ha de impregnar el agenciamiento de la sistematización, en este caso, por parte de los diferentes actores involucrados. Igualmente, insiste en la importancia de que se reflexione sobre la práctica docente y “que docentes del Municipio de Medellín recuperen sus experiencias y prácticas educativas y las conviertan en objetos de estudio pertinentes, generadores de saberes pedagógicos y que, por ser comunicables, puedan dinamizar otros modos de ser, hacer y pensar lo que les sucede en la escuela”. Y no solo los docentes de Medellín, sino también de otros contextos. Finalmente, es de resaltar la reflexión que se observa en la presentación de la propuesta en la medida en que se acerca a las dificultades, los retos y los saberes pedagógicos que entran a emerger en el ejercicio de la sistematización.

En la *tercera parte*, se adelantan esos agenciamientos llevados a cabo por maestros, directivos y agentes educativos, por lo cual se presenta en tres campos fundamentales: la alteridad, las matemáticas y las artes, todos ellos como prácticas docentes. En tal sentido, las *prácticas docentes y la alteridad* quiere darle lugar a aquellas acciones relacionadas con lo otro, con lo diferente, hacer de ello su incorporación en el proceso de formación de estudiantes, por lo cual se hallarán cinco sistematizaciones vinculadas con los siguientes aspectos: la garantía de derechos y el ejercicio de la democracia en la primera infancia; las estrategias pedagógicas, terapéuticas y artísticas relacionada con la previsión y la sanación que favorece la salud y el aprendizaje de los estudiantes en contextos de precariedades y violencias; la preocupación por la cultura del cuidado (cuidado de sí, cuidado del otro y de lo otro); la práctica de inclusión con población diversa en distintos puntos de la ciudad de Medellín; la práctica de enseñanza en lengua española a estudiantes con discapacidad; y la experiencia adelantada por el Nodo de investigación de Medellín, conformado por actores escolares de instituciones oficiales y privadas, como puesta en escena ejemplar de la práctica investigativa. La alteridad es uno de los grandes temas al cual se ve abocado no solo el campo educativo, sino también el escenario societal. Uno de los grandes desafíos que se tiene en la actualidad es el manejo de la alteridad y la combinación de lo Uno y lo Diverso; una alteridad que no implique una expulsión o borramiento en las interacciones humanas.

*La práctica docente en matemática*, establece experiencias fundamentales donde el contexto, la cotidianidad y el comercio, se convierte en un recurso sustantivo para el aprendizaje de dicha área en una institución educativa de un corregimiento del Valle de Aburrá; y el recurso al Aula Taller como práctica esencial en el aprendizaje de las matemáticas en una institución educativa en un entorno de precariedades y violencias. La cotidianidad y

el Aula Taller son recursos que posibilitan allanar el camino para hacer de las matemáticas algo más cercano, más comprensible y amigable. La cotidianidad establece de manera directa la relevancia de la formación situada, de una formación conectada con el afuera; el Aula Taller es un recurso interno, presente en el escenario escolar, un recurso que puede parecer un tanto exhausto, perteneciente a formaciones sociales que a lo mejor han quedado atrás, pero la lógica y dinámica que comporta aquí hace de ella un dispositivo a tener en cuenta en la educación. Habría que resignificar dicho término.

Y la *práctica docente en artes*, que da cuenta de experiencias donde se fusiona la investigación y el campo artístico de manera plausible; al igual que la alimentación, la comida, como un elemento para la creación y la imaginación. El área artística y cultural se insinúa como un escenario propicio para la experimentación, la investigación y la creación, lo cual se puede observar de forma palpable en estas dos prácticas docentes documentadas en este apartado. Quizás, el área en cuestión está más cerca de las exigencias necesarias para la educación en estos tiempos como sería la curiosidad, la creación, la reflexividad y el pensamiento crítico, por lo cual el diálogo o acercamiento de los demás saberes (ciencias) naturales y sociales se hace necesario. Y, por lo mismo, el acercamiento de las humanidades y del arte con los demás saberes se convierte en una exigencia de primer orden, en este milenio, para la reconfiguración del saber de occidente.

**moVa**  
Centro de Innovación del Maestro

Recuperar esos saberes o conocimientos implementados en las instituciones educativas es algo que se adelanta aquí en este texto de manera juiciosa y con aportes esenciales. Es necesario el paso de un maestro portador de saber educativo, pedagógico y cultural, a un maestro productor o generador de ello: un maestro que dé cuenta de manera documentada, reflexiva y crítica, de lo que se ha establecido en el campo escolar, de los discursos y prácticas que implementa allí.

El texto que se le ofrece a la comunidad académica es así un acontecimiento ejemplar, se enfoca en el trabajo que bien pueden adelantar los maestros y directivos en sus escenarios escolares, en un esfuerzo por establecer saber que pueda ser reconocido y difundido en el campo educativo y que pueda generar transformaciones frente a los discursos y las prácticas educativas y pedagógicas llevadas a cabo.

La sistematización, si bien nació en América Latina, se ha extendido a diversas latitudes y ha comportado sentidos y orientaciones diferentes. Por ejemplo, ha sido recuperada por organismos internacionales que promueven ejercicios de sistematización. Con todo, el campo investigativo, del cual hace parte la sistematización, es un campo no solo epistemológico,



Alcaldía de Medellín



sino también social y político en el que se tiene diferentes fuerzas o actores académicos y sociales que desean adquirir el monopolio del capital simbólico e impregnarle su orientación, y es que existen tantos sentidos como fuerzas capaces de apropiarse de un fenómeno, una cosa o un hecho social; aunque en este texto se observa un discurso y practica pedagógica crítica y emancipadora. Es la marca que se le imprime, por parte del maestro formador, por los profesores participantes y por los académicos que presentan sus artículos.

La perspectiva crítica es lo característico de este texto, de este ejercicio de sistematización; perspectiva crítica no solo con los paradigmas clásicos o tradicionales, sino, de igual manera, con el orden de las cosas, con lo instituido. Las gramáticas adelantadas por los actores escolares, no solo los académicos, sino por los mismos profesores que escriben en el texto, se presentan de manera adecuada, plausible, en una suerte de ese acto instituyente, de un acto reflexivo y crítico, tan necesario en el campo académico.

En suma, la sistematización presente en este texto pretende apostarle a un sujeto, a un docente novedoso, acorde con los nuevos tiempos, diferente al que se establece desde ciertas lógicas instituidas, que buscan fraguar también un tipo determinado de sujeto, pretendiendo “eliminar las fragilidades, los conflictos, los riesgos, los cambios es lo que el sistema le está pidiendo, cada vez más, a los docentes; es lo que están pidiendo los responsables de formular políticas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE– y el Banco Mundial, entre otros. Estos quieren una labor docente predecible, garantizada y que carezca de conflictos, riesgos o fragilidades” (Biesta, 2017 citado por Ghiso, 2019). Esta afirmación categórica establece el perfil con el cual se ha querido agenciar la sistematización como práctica reflexiva y necesaria de los docentes actualmente, y es ya un enunciado o afirmación que invita a acercarse al texto para mirar lo que allí se presenta; en saber si en el texto se juega algo fundamental para el oficio o profesión docente y el campo educativo en este milenio.

# Revista **mov**a

*Innovación educativa*

Vol. 2 | N°. 2 | enero-junio de 2020 | semestral

ISSN: 2711-0184

© Municipio de Medellín, 2020

Centro Administrativo Municipal (CAM),

Calle 44 52-165. Código postal 050015

Línea única de atención a la ciudadanía: 44 44 144

[www.medellin.gov.co](http://www.medellin.gov.co)

Medellín, Colombia



**Alcaldía de Medellín**