



Olga Patricia Bonilla Marquínez

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS I
una mirada a lo inusual

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA

COLECCIÓN MAESTROS No. 24



NARRATIVAS
PEDAGÓGICAS I
una mirada a lo inusual

Olga Patricia Bonilla Marquínez

Universidad Católica de Pereira

Pereira

2018



Narrativas pedagógicas I: Una mirada a lo inusual / investigadores Alba Lucía Trujillo González, Martín Sammy Arias Villa, Luz Aleyda Ramírez Franco [y otros]; editora e investigadora principal Olga Patricia Bonilla Marquínez; prólogo Wilmar Ospina Mondragón.-Pereira: Universidad Católica de Pereira: Grupo de Investigación Comunicación, Educación y Cultura. Línea Pensamiento educativo, 2018.

1 recurso en línea (228 páginas)

ISBN 978-958-8487-41-0 Libro electrónico

1. Narrativas pedagógicas. 2. Saber pedagógico. 3. Autobiografía. 4. Lenguaje. 5. Pensamiento educativo. 6. Investigación narrativa I. Trujillo González, Alba Lucía. II. Arias Villa, Martín Sammy. III. Ramírez Franco, Luz Aleyda. IV. Moreno Vázquez, Diana Patricia. V. Martínez Sotelo, Alida. VI. Lina María Zuleta Salazar. VII. Gálvez Torres, María Emperatriz. VIII. Mosquera Mosquera, Ofi Nelly. IX. Ruiz Murillo, Gonzalo. X. Castellanos Marín, Hernando. XI. Trejos Hernández, Leonardo. XII. Ospina Mondragón, Wilmar; prolog. XIII. Universidad Católica de Pereira.

CDD 370.1 ed. 21 THEMAJNA

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Pereira

Universidad Católica de Pereira

Título: Narrativas pedagógicas I: Una mirada a lo inusual.

Editora e investigadora principal: Olga Patricia Bonilla Marquínez

ISBN: 978-958-8487-41-0 (Electrónico)

Primera edición 2018

Rector de la Universidad Católica de Pereira: Pbro. Jhon Fredy Franco Delgado

Vicerrector Académico: Jesús Gabalán Coello

Directora de Investigaciones: María Luisa Nieto Taborda

Corrección de Estilo: Inés Emilia Rodríguez Grajales

Diseño Carátula: Olga Patricia Bonilla Marquínez, María Emperatriz Gálvez Torres

Fotografías: Luz Aleyda Ramírez Franco

Coordinación editorial: Biblioteca Cardenal Darío Castrillón Hoyos

Diagramación:

GRÁFICAS BUDA, SAS.

Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35

Pereira – Risaralda - Colombia

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica de Pereira, 2018

Carrera 21 No. 49-95 Pereira

Teléfono 312 40 00

ucp@ucp.edu.co www.ucp.edu.co

© Olga Patricia Bonilla Marquínez

Alba Lucía Trujillo González

Martín Sammy Arias Villa

Luz Aleyda Ramírez Franco

Diana Patricia Moreno Vázquez

Alida Martínez Sotelo

Lina María Zuleta Salazar

María Emperatriz Gálvez Torres

Ofi Nelly Mosquera Mosquera

Gonzalo Ruiz Murillo

Hernando Castellanos Marín

Leonardo Trejos Hernández

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la UCP, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia

Diciembre de 2018



ÍNDICE DE CONTENIDO

PRÓLOGO PARA UN LIBRO FENOMENAL...	9
1. NARRATIVAS PEDAGÓGICAS I: UNA MIRADA A LO INUSUAL	11
1.1 Reinventarse a través de la reflexión pedagógica	14
1.2 La transformación del maestro: una ruta metodológica	25
2. CASO CENTRO EDUCATIVO ESPERANZA GALICIA	31
2.1 El alba: inicio en el camino	34
2.2 La escuela: un territorio para narrar la vida	35
2.3 Descubrirme en el otro	37
2.4 Reinventarse	38
2.5 Avivar el fuego propio	41
2.6 Entre el destello y la sombra	44
2.7 Yo vivo de preguntar	57
3. CULTURA, ARTE Y MÚSICA. UN EJERCICIO DIDÁCTICO DE FORMACIÓN CIUDADANA: PERSPECTIVA DE PAZ Y CONVIVENCIA	59
3.1 Una comunidad hecha institución	61
3.2 La narrativa, el lenguaje del maestro	66
3.3 Educar en ciudadanía: un enfoque crítico-pedagógico	71
3.4 Narrativas pedagógicas incluyentes en contextos educativos vulnerables	78
4. SER JOVEN HOY DESDE LA CATEGORÍA DE GÉNERO	83
4.1 Construyendo mundos posibles	85
4.2 Comunicando sentidos	88
4.3 Rostros y rastros	93
4.4 Las palabras cobran sentido	97
4.5 Diálogo con sentido	104
4.6 Punto de encuentro	109



5. CAMINO DE RECONOCIMIENTO	111
5.1 La piedra en el camino	113
5.2 El camino	113
5.3 Los senderos	114
5.4 Voces del saber	114
5.5 Entre las voces del saber	119
5.6 Camino recorrido	124
5.7 Mis narrativas: mi autoestima	128
5.8 Relatos fotográficos: una gran experiencia pedagógica	128
5.9 Realidades pedagógicas	130
5.10 Al final del camino... podemos decir que	136
6. SENSIBILIZANDO Y PINTANDO MI ENTORNO PARA UN MEJOR APRENDIZAJE	139
6.1 Iniciando el camino	142
6.2 Trazando la ruta	143
6.3 La educación artística nos puede llevar más allá de nuestro contexto	144
6.4 La narrativa: una experiencia pedagógica y una forma de indagar	145
6.5 La expresión artística: una herramienta para potenciar el aprendizaje	148
6.6 Reafirmando teorías paso a paso	152
6.7 Enfocando la creatividad	156
6.8 El resultado de los sueños	159
7. LA INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD: UNA REFLEXIÓN PARA LA EDUCACIÓN	161
7.1 Entornos diversos y visibles	163
7.2 Desvelando las emociones	163
7.3 Realidades y perspectivas	164
7.4 Narrativa metodológica	173
7.5 Razonando en la inclusión	176
7.6 Realidades	180
8. EL ENTRAMADO DE UNA GEOGRAFÍA QUE EVOCA CULTURA	183
8.1 Recorriendo el entorno próximo: Comuna San Nicolás	185
8.2 El rasgo de lo institucional	186
8.3 Del ser estudiantil	187
8.4 Describiendo la ruta y la meta	188
8.5 Historias ya relatadas... aprendizajes para siempre (el Estado del Arte)	190
8.6 El diálogo de saberes: el arte como aproximación a la realidad	193
8.7 Apreciación artística	195
8.8 Educación artística	196
8.9 Arte público y cultural	197



8.10	Las Narrativas Pedagógicas y la significación	200
8.11	Estrategia basada en el uso de las TIC	202
8.12	Encuentro cercano de Noveno tipo: reconstruyendo los pasos	204
8.12.1	Bitácora de viaje	204
8.12.2	La narrativa fotográfica	205
8.12.3	Las wikis como instrumento TIC	206
8.13	Analizando categorías	208
8.14	Un cierre sin fin	208
9. IMPACTO DE LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS EN LA VIDA DE LOS INVESTIGADORES		211
AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS		215
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		217



LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Categorías emergentes.	28
Tabla 2.	Categorías teóricas.	49
Tabla 3.	Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (autobiografía).	49
Tabla 4.	Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (Ponencias 1-2).	50
Tabla 5.	Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (video y libro producto de investigación).	51
Tabla 6.	Categorías.	78
Tabla 7.	Categorías teóricas.	100
Tabla 8.	Evidencias.	102
Tabla 9.	Categorización.	128
Tabla 10.	Categorías teóricas.	155
Tabla 11.	La inclusión en Bruner.	171
Tabla 12.	Análisis categorial.	208
Tabla 13.	Análisis de información según instrumento.	208

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.	Reinventarse a través de la reflexión pedagógica.	15
Ilustración 2.	Comprender y situar las vidas individuales.	17
Ilustración 3.	Cambios situados del maestro desde las narrativas.	18
Ilustración 4.	Dinamizadores de las prácticas.	20
Ilustración 5.	Transformación del maestro: una ruta metodológica.	25
Ilustración 6.	Maestra en obra.	33
Ilustración 7.	La esperanza abraza el alba.	33
Ilustración 8.	Tejiendo saberes para narrar la esperanza.	37
Ilustración 9.	Con la chispa encendida.	39
Ilustración 10.	Ese otro también soy yo.	46
Ilustración 11.	Esquema Diseño Metodológico. Narraciones y autoestima.	127
Ilustración 12.	Codificación.	128
Ilustración 13.	Conociéndome (Dibujo lápiz y color).	130
Ilustración 14.	Conociéndome.	131
Ilustración 15.	Cartas... Para mí con amor...	131
Ilustración 16.	Yo soy la que soy, me reconozco con amor, y el merecimiento de mí misma.	133
Ilustración 17.	Pintura Frente al espejo.	135
Ilustración 18.	Explorando mis sentidos.	156
Ilustración 19.	Collage: línea de tiempo.	176
Ilustración 20.	Collage: línea de tiempo.	177
Ilustración 21.	Collage: línea de tiempo.	179
Ilustración 22.	Collage Pereira.	185
Ilustración 23.	A lomo de mula.	186
Ilustración 24.	San Nicolás y el saber.	187
Ilustración 25.	Bitácoras de las narrativas fotográficas	207





PRÓLOGO PARA UN LIBRO FENOMENAL...

Wilmar Ospina Mondragón¹

Este no es un libro cualquiera; es una Narrativa Pedagógica (NP). Es el resultado de una investigación ardua, meticulosa y sistemática, realizada en un escenario inagotable: el pedagógico. Y la experiencia va mucho más allá de una simple recolección de datos y su posterior análisis. Escribo que va mucho más allá porque esta propuesta, apenas en gestación en nuestra ciudad, llevada a cabo por un grupo de docentes emprendedores e inquietos, y desligados de la mirada lógica academicista de siempre, trae consigo un cambio fundamental: no se investiga el objeto o un fenómeno particular, sino que, por el contrario, el núcleo de dicho proceso es el sujeto, específicamente el docente, esa figura tan olvidada por muchos pero tan importante para todos, en especial en un país como el nuestro, donde desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada y pertinente exige más que un tablero.

Y es precisamente este cambio fundamental en la investigación (pasar del objeto al sujeto) lo que hace de las Narrativas Pedagógicas (NP) un campo novedoso e inexplorado en el ámbito educativo. En este sentido, el propósito es claro: indagar el acto educativo en función del docente y su quehacer en la enseñanza y, asimismo, en torno al proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes. Verán: se trata de *transversalizar* la educación con la coparticipación de sus agentes más importantes: los maestros y los educandos. Esta postura exige, entonces, reconstruir el saber pedagógico, activar la memoria escolar y promover una forma de intervención político-educativa que observe la escuela como una institución donde se desarrolla el pensamiento crítico y, a la vez, se replantean los paradigmas rezagados alrededor del

1. Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira). Escritor. Coinvestigador del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa Ciudad Boquía; también de las universidades Tecnológica y Católica de Pereira, respectivamente. Contacto: waospina@ucp.edu.co



saber ser y del saber hacer. Esto no sugiere que la educación egrese de sus instituciones sujetos integrales, porque desde toda óptica, es una mirada ideal, platónica; utópica, si se quiere. Lo que se pretende con las Narrativas Pedagógicas (NP) es redescubrir, poco a poco, la integralidad en el ser. Por consiguiente, es importante ir quitando los velos para que sea el mismo sujeto quien comprenda cuáles son los procesos que deberá realizar si desea transformarse en una mejor persona, en un hombre ejemplar.

En sí, no hay una meta particular en las Narrativas Pedagógicas (NP). Y esto es, en apariencia, abrumador. Porque siempre estamos acostumbrados a los límites, a las líneas, a las formas. Por ello, dichas narrativas se contraponen a lo establecido, porque los relatos que surgen de este proceso investigativo dan más que un resultado: dinamizan el conocimiento, desarrollan los procesos de formación e interpelan los discursos y la teoría que rigen a la educación. El interés que tiene la investigación educativa, por medio de las Narrativas Pedagógicas (NP), consiste en vincular la experiencia colectiva que tienen tanto los maestros como los estudiantes, para promover el debate sobre la producción del saber desde el campo pedagógico. Esto es: hacer público y significativo el saber construido en el escenario educativo a través de una investigación fundamentada en la formación-acción de los sujetos que intervienen en ella, lo que redundará, favorablemente, en la reinención del maestro y de los educandos mediante las prácticas de aula o los actos pedagógicos que se viven a diario en las escuelas de nuestro país.

Las Narrativas Pedagógicas (NP), y este libro en especial, demuestran que es necesario hacerle frente a las políticas y a los discursos hegemónicos, los cuales estancan, de una manera u otra, la producción asertiva, eficaz y eficiente del conocimiento. De hecho, las Narrativas Pedagógicas (NP) son experiencias alternativas de investigación, formación y producción del saber pedagógico en las que, como se dijo anteriormente, lo importante no es lo que está después de la piel, sino todo aquello que habita en el ser, en el sujeto proactivo que se forma y ayuda a la transformación de los otros, en este caso, los educandos.

La autora de este texto imprescindible, y su grupo de coautores, son maestros que adelantan procesos *diferentes* en torno a la formación, la investigación educativa y la innovación de las prácticas de aula. Por lo tanto, sus discursos pedagógicos también son *diferentes*, porque reconstruyen, con sus estudiantes, la mirada social, política, cultural e, incluso, ética y moral de nuestra nación. En sus narrativas hay más que poder y discurso: hay una apuesta a la transformación del país, a la reinención de nuestros estudiantes y de nuestros compañeros docentes al sugerirles que la verdad no es una imagen congelada en el tiempo, sino una escena que se lleva a cabo en la vida, en la palabra, en el ser.



CAPÍTULO I

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS I: una mirada a lo inusual

Olga Patricia Bonilla Marquínez¹

1. Doctora en Ciencias de la Educación RudeColombia-UTP, docente Universidad Católica de Pereira, investigadora principal proyecto “Narrativas pedagógicas y transformación reflexiva del maestro”, radicado en la Dirección de Investigaciones e Innovación de la UCP. Código interno: No.DII-017-019. Contacto: olga.bonilla@ucp.edu.co



La transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la formación de maestros en ejercicio, así como en la proyección de las funciones sustantivas de extensión e investigación con impacto local, pero con una mirada mundial, comprometen el despliegue sobresaliente en los sentidos² ontogenético, cultural y filogenético de la cultura escolar, a partir de las narrativas de experiencias pedagógicas de los docentes, como estrategia para su formación y desarrollo profesional.

Por consiguiente, la relación entre los actos educativos, las Narrativas Pedagógicas³ (NP) y la formación de los maestros, impulsa proyectos de aula mediados por el enfoque socio-constructivista, el cual moviliza y desfrontera dichas narrativas en los contextos escolares, construyendo horizontes de trabajo para la reflexión de la práctica sustentada en referentes teóricos, conceptuales y valores profesionales. Implica, críticamente, la transformación *situada* del maestro mediante su historia de vida en escenarios pedagógicos; es decir, pensar desde ella (historia de vida), para ella y con ella, lo que exige vocación y resonancia desde un espacio y a partir de situaciones que dan sentidos y significados en su *situatividad*⁴, a la vez que desarrolla su relacionamiento al visibilizar las prácticas en ambientes escolares locales con reflexiones de referencia y de orden mundial. Dicha relación posibilita la interacción entre los maestros inmersos en estos escenarios mediante la negociación y renegociación de significados, e involucra en cada uno entendimientos que, desde el *self* transaccional y desde ese YO conceptual creado por la reflexión del maestro, generan comunidades de pensamiento, o las conocidas comunidades de aprendizaje (ver Ilustración 1).

Lo anterior en relación con los actos educativos, las Narrativas Pedagógicas y la formación de los maestros, se implica en la cultura organizacional escolar y desvela cómo los docentes, al interactuar entre sí, crean sentido a partir de lo establecido y admitido por la tradición escolar, esto es, lo canónico y lo habitual. Se trata, entonces, de interpretar y narrar el significado de lo desacostumbrado, de lo no-rutinario. De tal manera que la investigación educativa busca sensibilizarse desde la práctica pedagógica, se manifiesta en los diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje y se

-
2. Ontogenético: será la historia abreviada de lo filogenético. Cultural: reconocimiento por las tendencias de la comunidad educativa para compartir historias diversas y reconocimientos por lo canónico y lo habitual del contexto situado. Filogenético: capacidad en los maestros para reconocer las creencias y los deseos de las vidas situadas en el aula.
 3. Narrativas Pedagógicas (NP): categoría teórica que emerge de las investigaciones sobre *Narrativas en contextos educativos vulnerables*. Es la forma discursiva que refleja la organización del conocimiento humano, que posibilita el despliegue de la imaginación, la cual cumple un rol fundamental en la comprensión de nuevos aprendizajes y en la interpretación de la realidad en contextos situados educativos.
 4. Son situaciones de contexto creadas a través de las Narrativas Pedagógicas (NP); son genuinas y, en ellas, los niños, los jóvenes y los maestros se enfrentan a su cotidianidad por medio de experiencias multidimensionales, especialmente en su práctica escolar, lo que proporciona aprendizajes significativos y reflexivos.



encuentra ligada a los saberes pedagógicos que han sido transformados por los docentes. Esta implicación, desde el sentido, provoca en los maestros el reconocimiento de condiciones diferenciadoras en el significado y, por supuesto, serán las que movilicen las comprensiones divergentes de la realidad escolar.

En cuanto a los autores referentes para el desarrollo de esta experiencia, Dewey (1989), Schön (1992) y Thompson (2008) coinciden en el postulado de aprender haciendo, dentro del cual la práctica pedagógica y la reflexión son objetos de análisis de la propia realidad, lo que permite recrear la vida institucional de acuerdo con las necesidades sociales. De Stenhouse (1998) se toma el concepto de comunidad de aprendizaje desde y en la investigación, en un continuo experiencial; este autor explica, además, la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otro lado, Jackson (2001) expone que la práctica reflexiva deja su impronta en la vida escolar y dota de sentido la existencia para fundamentar la experiencia individual y grupal que motiva la vida asociativa. Chase (2013), Bolívar (2001) y Bruner (1998) avalan el intercambio de las experiencias de vida cuando plantean que es la manera constante de actualizar nuestra historia y nuestra trama narrativa; ellas abren el espacio en la investigación a una exigencia indiscutible: comprender los detalles biográficos, tal como los narra quien los vive, provocando Yoes posibles de turno. Finalmente, los aportes mencionados de cada autor se articulan con la cultura organizacional escolar⁵.

1.1 Reinventarse a través de la reflexión pedagógica

La transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la formación de los maestros en ejercicio, así como la proyección de las funciones sustantivas de extensión e investigación, cuentan con un reconocimiento desde una mirada mundial. De igual manera, el componente teórico-metodológico que subyace en las Narrativas Pedagógicas y en las experiencias educativas de los maestros, se consideran una estrategia para la formación y el desarrollo profesional de los mismos.

La experiencia de los docentes conforma la base de los hechos que ayudan a modificar el orden, lo canónico, situación que exige pasar de la *cosa* u objeto al ser en la vida escolar. Por ello, la Narrativas Pedagógicas son un medio que implica, de manera permanente, la reflexión e inferencia de los maestros, y para que las narrativas sean un medio y se puedan realizar dentro del ambiente educativo, Bruner (1990) recomienda cuatro constituyentes fundamentales:

5. La gerencia educativa en esta conversación es una categoría que aporta sentido de *situatividad* a la interdependencia de la práctica pedagógica, las narrativas y la formación reflexiva de los maestros, con el fin de buscar un ejercicio más crítico en y sobre la acción.

Primero, un medio que enfatice la acción humana o la “agentividad”, es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. Segundo, es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren “alineados” de un modo típico. Tercero, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador. En la jerga de la narratología, una narración no puede carecer de una voz que la cuente (p. 83).

En esta perspectiva, las primeras acciones para estudiar las Narrativas Pedagógicas en la presente investigación, remiten a los significados construidos a partir de los actos, que son referencias compartidas entre pares, aquello habitual que se convierte en norma dentro del contexto educativo, lo que promueve, indirectamente, el segundo aspecto: establecer desde los microanálisis preliminares la emergencia de lo que es inusual, enmascarando lo habitual con la sistematización de la experiencia narrada. El tercer punto de este trabajo dimensiona la mirada lineal a partir de los referentes conceptuales identificados en la investigación, abordados por el investigador y que se denominarán como las Categorías de Análisis.

Para finalizar, se hacen visibles las voces de nuestros actores, que son los impulsos que organizan la experiencia histórica de quienes la viven. Las Narrativas Pedagógicas permiten al maestro sistematizar, comprender sus prácticas y, con ello, emplearlas de manera útil para equipar nuevamente la cultura escolar; además, exponen la existencia relacional entre lo dicho y la manifestación de ese algo por decir (ver Ilustración 1), habilitando en el maestro el escenario del reconocimiento por la diferencia: lo que se manifiesta en la palabra, lo sentido y no expresado, lo expresado y no sentido, expresadas y sentidas.



Ilustración 1. Reinventarse a través de la reflexión pedagógica.



Por lo tanto, se comprende que la formación de maestros, basada en la reflexión sobre su propio trabajo en las aulas, es una actividad dinámica que comprende acontecimientos pedagógicos trazados por proyectos con un enfoque socio-constructivista, en el que el discurso comunicativo corresponde a la narrativa, la cual está en la *praxis*, en la interacción y moviliza diferentes modos de abordar el lenguaje en los contextos educativos, lo que promueve horizontes sin fronteras de trabajo para trascender las prácticas del lenguaje en la educación Básica, Media y Superior que, en algunos casos, se centra en el uso de la lectura y la escritura para obtener datos, acentuar el léxico y memorizar conceptos sin demostrar la comprensión de los mismos.

De manera que las Narrativas Pedagógicas, aplicadas en el ámbito escolar⁶, suscitan la planeación de experiencias reales, para que tanto los maestros como los estudiantes se enfrenten, de forma efectiva, a la resolución de problemas prácticos, cotidianos. Estas narrativas se convierten en una herramienta valiosa, eficiente y necesaria para establecer interacciones mediante de los contenidos; además, movilizan reflexiones locales con una perspectiva de orden mundial.

A través de ellas, el maestro logra descubrir que la relación pedagógica se enriquece con la esencia y el enaltecimiento de ese *otro* o de los *otros*, que se acontece desde comprender a la persona, al entorno, a otras personas, porque esas singularidades son modelos sociales cuyas normas y significados se internalizan de manera particular (ver Ilustración 2).

Por eso, más que un número o un nombre en una lista, la narrativa permite identificar a un ser que siente y que sueña, que sufre o se regocija, que ríe y que llora; un ser capaz de imaginar y de crear fantasías posibles, con capacidad de vivir aventuras que se exploran infinitamente. A partir de ahí, ese maestro terminará por descubrir que ya nada, ni lo otro, ni los otros, ni el “yo” maestro, podrá ser como antes, será un Yo concepto creado por la reflexión.

6. Referido a inicial, básico, técnico, tecnológico, profesional, posgradual.



Ilustración 2. Comprender y situar las vidas individuales.

Así, las Narraciones Pedagógicas estructuran el acto educativo y, con ello, el relato y el saber pedagógico se convierten en una forma de contar las historias de vida para comprender aspectos de la experiencia individual. También aportan información precisa sobre cómo, desde el acto pedagógico, se altera el ambiente que rodea a los niños, jóvenes y maestros en contextos educativos, promoviendo una constante reorganización o reconstrucción, especialmente de la experiencia en el aula, para otorgar sentido a lo presente y aumentar la capacidad de liderar los nuevos retos que trae consigo el mundo contemporáneo. De igual modo, se ocupan de guiar procesos de comprensión y recomprender en la producción de textos, y de conceptualizar las experiencias que fundan espacios reflexivos con criterio razonable en la formación de seres humanos.

Entonces las narrativas, y especialmente las pedagógicas, son un mecanismo para organizar el conocimiento escolar; asimismo, se conciben como un *vehículo* esencial en el proceso de la educación porque, por medio de ellas, se cuentan historias biográficas de uno a *uno* mismo y para los otros. Al narrar estas historias se van construyendo significados con los cuales las experiencias adquieren sentidos compartidos, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración y del *self* transaccional que, según Bruner (1998), es la interacción con los otros la que permite el intercambio de experiencias de vida, del continuo actualizar de nuestra historia, de nuestra trama narrativa, y cada una de estas modalidades comporta modos característicos de construir la realidad. También afirma Bruner (1998) que, en una buena narración, desvelada a través de los relatos, se evidencian dos panoramas simultáneamente:

Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir, los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos (p. 25).

Estos dos panoramas reflejan el conjunto de modos de pensar, sentir y actuar compartidos entre los niños, los adolescentes y los maestros, desvelando parte de su identidad social y de su perspectiva del mundo, sobre todo, en lo que tiene que ver con las emociones y valoraciones.

Las Narrativas Pedagógicas y la transformación reflexiva del maestro involucran cambios situados de sí mismo. Esta transformación de sí implica pensar, y pensar, para el maestro, es interrogar los contextos, los saberes, los discursos de la práctica, las guías de la transformación acción, los actores, las instituciones, su condición ética, política y estratégica, en el marco de un proyecto de sociedad; es convertir lo íntimo, lo privado, en experiencias públicas que serán susceptibles de interpretación desde los sentidos y significaciones que cada docente produce y pone en consideración de los otros cuando escriben, leen o reflexionan, para conversar entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

Lo anterior coadyuva al giro democrático en la escuela, al saber pedagógico y a las prácticas de los maestros, que se fundamentan en comunidades de aprendizaje para construir lenguajes para la educación, la pedagogía y la didáctica, las cuales promueven interpretaciones críticas sobre la escuela, los actores y las relaciones pedagógicas. A la vez, ofrece un lugar visible a las palabras, a los significados y a los saberes de los profesores, quienes les dan sentido a las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Las narrativas de los maestros y las del investigador se funden para comprender y transformar la educación a partir de contextos locales con repercusión mundial (ver Ilustración 3).



Ilustración 3. Cambios situados del maestro desde las narrativas.

En ese sentido, Thompson (2008) considera que la práctica es emocionalmente sensible, pues se reconoce el peligro de asumir que esta se basa en hábitos, rutinas, seguimiento sin sentido de los procedimientos, traslación de lo que otros hacen con una base de valor poco clara que contrarresta los objetivos profesionales. Esto advierte que la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos son actividades complejas e interrelacionadas, que no se trasliteran de lugares y contextos, sino que las tres dimensiones son contenidas entre sí; es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por la otra, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada.

Esta es la clave para situar las posibilidades de los niños, los jóvenes y los maestros, al dotar de un sentido más amplio y universal su experiencia, fundamentando su vida individual y colectiva, característica indispensable si se vive de manera asociativa, lo que dinamiza, en consecuencia, la democracia (ver Ilustración 4). Por tanto, la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos no pueden separarse de los contextos sociales y culturales de los actores educativos, ellos se encuentran vinculados desde aspectos personales, subjetivos, biográficos de la vida escolar, y se expresan para cobrar sentido a través de los relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. De manera, pues, que la reflexión de la práctica se esclarece mediante el lenguaje narrativo, el cual permite estudiarla en los docentes en ejercicio. En palabras de Connelly y Clandinin (1995), esto es:

El uso de la narrativa, es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (pp. 11-12).

En definitiva, las Narrativas Pedagógicas y la transformación reflexiva del maestro representan un modo de concebir los valores democráticos, el aprendizaje colaborativo y el respeto por las subjetividades, lo que hace de la relación teoría-práctica una unidad imprescindible en las prácticas pedagógicas. Esta relación no se agota en el concepto de docencia, porque las narrativas no son exclusivas de las actividades dentro del salón de clases; incluyen, además, la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos pedagógicos.



Ilustración 4. Dinamizadores de las prácticas.

Las prácticas pedagógicas, las narrativas y la formación de maestros, impacta y moviliza la generación de concepciones en la cultura organizacional educativa que, por medio de la formación en áreas del saber a nivel humanista, pedagógico, administrativo, financiero, jurídico, investigativo y de proyección social, se reflejan en el liderazgo ético y eficaz de cada uno de los procesos académicos y de gestión que enfrentan las instituciones educativas en los diferentes ciclos (Inicial, Básico, Técnico, Tecnológico, Profesional, Posgradual).

Una mirada a los teóricos que han definido sus posturas sobre los temas que se vienen analizando, muestra a autores como Dewey (1989), quienes comprometen la formación reflexiva en educación porque consideran que esta es la vía para renovar al *Yo*, para verse de otra manera y evolucionar. Schön (1992) considera la propia práctica pedagógica como un objeto de reflexión y análisis, y como una ruta privilegiada para la formación. Stenhouse (1998), por su lado, proporciona un referente en el que el maestro desarrolla nuevas habilidades correspondientes a las concepciones de la naturaleza del conocimiento y al proceso de la enseñanza-aprendizaje. En cuanto a Jackson (2001), este refiere que la práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas deja su impronta específica en la vida escolar, mientras que Chase (2013) expone la importancia de la investigación narrativa para comprender los detalles biográficos, tal como los narra quien los vive.

Por otro lado, para promover la formación de los maestros, mediante las narrativas y su relación con la cultura organizacional escolar, es importante que esta posea una visión abierta y fundamentada en relación con dichas prácticas de

formación, porque, necesariamente, se requiere en las instituciones educativas para que los docentes orienten procesos de enseñanza aprendizaje de calidad. Esta reflexión parte de considerar que, al relatar, se genera una estructura en la mente que organiza los elementos de ese relato a través del lenguaje: quien narra, elige unas acciones ubicadas en un tiempo y en un espacio, y pone a actuar a los protagonistas dentro de ese marco. Esto es: el acto de narrar exige un proceso racional para poder decir. Y, en ese proceso de estructurar y organizar los elementos del relato, en este caso el maestro, realiza una comprensión de su práctica de aula, reflexiona alrededor de ella, encuentra sus logros y sus vacíos y vuelve a narrar, con el propósito de ir acercando su práctica pedagógica a los objetivos trazados.

El hecho consiste en formar maestros capaces de contar historias por medio de las cuales puedan reflexionar sobre su quehacer dentro del aula, para que su práctica pedagógica deje de ser simplemente una transmisión de conocimiento. Por el contrario, debe enriquecerse con los saberes cotidianos, con los saberes de sus estudiantes, y juntos tienen la obligación de construir conocimientos desde sí mismos, desde los autores y desde el contexto local, para el mundo. Porque la narrativa exige adentrarse en el *Yo* de sí mismo para, por medio del lenguaje, expresar el universo, la visión que se tiene de él y de su realidad, la visión que se tiene del *otro*.

Solo mirándose a sí mismo, el maestro puede reconocer al *otro*, es decir, a sus niños y jóvenes, y esto deviene de una mirada crítica de sí mismo. Acontece también por el reconocimiento de la diferencia (ver Ilustración 1) que se manifiesta dentro del aula y que debe llevar a comprender quiénes son los seres humanos a los que dirige el maestro su práctica pedagógica. Las narrativas permiten este ejercicio, puesto que, cuando se narra, se está hablando de sí mismo, de los otros, de las personas, y como consecuencia, las Narrativas Pedagógicas dejan huella en la formación de los maestros, porque ella en sí misma constituye un ejercicio de investigación riguroso.

En esta dirección, investigar exige al docente asumir maneras diferentes de enseñar y de aprender, las cuales se renuevan cada día con una nueva historia de vida. Por tanto, es importante indagar por mi desempeño y el de los otros (maestros y estudiantes) para ir construyendo mi biografía personal y profesional, para enriquecer mi práctica pedagógica desde la reflexión y la crítica, lo que me lleva, irremediamente, a formar y a formarme como sujeto crítico, activo, que asume posiciones frente a la realidad con los argumentos que entrega el saber sobre sí mismo, para aplicarlo y retroalimentarlo con el conocimiento de los demás y del mundo que nos rodea.

Los planteamientos anteriores conducen a considerar que las Narrativas Pedagógicas llevan inmersas, dentro de sí, una serie de procesos mentales que se



vehiculan a través del lenguaje en el momento de narrar: seleccionar, sintetizar, estructurar la información, solo por nombrar algunos. Incluso, la misma narrativa exige ser evaluada, confrontada y, finalmente, ser contada, transmitida a los demás. A medida que avanza el proceso, la narrativa se va fortaleciendo en estructura y contenido, porque contar una historia de lo que sucede dentro del aula siempre ha sido valioso, solo que a los maestros no se les había dicho hasta hace unos años. Ellos desconocían que, en la cotidianidad de las instituciones educativas, dentro de las aulas, hay historias que tienen que contarse para construir el conocimiento, para saber cómo se aprende a convivir con el otro en ese micro-contexto cultural que es el aula, donde convergen miradas y múltiples visiones de mundo. Porque dentro del salón de clases no solo se aprende sobre el conocimiento científico y académico, también se aprende a conocerse a sí mismo y al otro, a relacionarse y a tolerar, a convivir.

Es importante entender que este ejercicio no tiene fronteras, no se limita a maestros de un contexto específico, porque narrar es inherente a la condición humana; una práctica pedagógica transversalizada por las narrativas, es una herramienta susceptible de enseñarse y ejercerse en cualquier ámbito educativo. De manera que formar maestros y estudiantes críticos, autónomos, con capacidad de discernir sobre su realidad, es una exigencia de la sociedad actual, porque la avalancha de información y de conocimiento lo exigen y, en este proceso, las narrativas aportan elementos suficientes al permitir seleccionar, estructurar y evaluar lo que realmente es fundamental para esa formación profesional y humana que busca la educación.

Asimismo, reflexionar y promover situaciones orientadas a la acción educativa es de vital importancia, porque estos procesos involucran la complejidad de los contextos socioculturales, políticos y económicos inmersos en la cultura educativa, lo que provoca una interdependencia reflexiva entre las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes y su relación con la concepción de la cultura organizacional escolar.

Cuando se asumen las Narrativas Pedagógicas como una práctica de aula, llegan a convertirse en una necesidad para el profesor, porque en ellas reconoce su biografía y a la sociedad como base para la reflexión, la comprensión y la transformación de una acción educadora que forja sujetos críticos, autónomos, comprometidos con la democracia y con la inclusión social. Por ello, el análisis de las prácticas pedagógicas, a través de las narrativas, convoca a la preocupación por lo histórico, lo político y lo social, lo cual da al maestro el carácter de investigador de su propia práctica, en una relación dialéctica que posibilita desvelar, además de lo cognitivo, los aspectos afectivos y emocionales en busca de significados y sentidos que favorezcan la concienciación y la transformación de situaciones consideradas problemáticas por los docentes.

El contexto de la práctica pedagógica surgirá durante el proceso empírico de la propia *praxis* del maestro, y no por ningún asunto dogmático impuesto que desconozca el respectivo contexto educativo. La narrativa es la herramienta que condiciona el ejercicio de autorreflexión en el docente, y sirve como punto de partida para trasladarlo, reflexivamente, a la acción educativa, en un proceso constante de revisión en el que debe comprobar su propia transformación.

En la formación de maestros reflexivos se compromete la interdependencia de la práctica pedagógica y, dentro de ella, las relaciones interactivas de la clase. Por medio del papel de los profesores, los estudiantes, personas en formación, quienes son los principales afectados (positiva o negativamente) por la orientación de dicha formación, aprenden a comunicar con efectividad sus sentimientos y pensamientos. Asimismo, el contexto de la práctica pedagógica y educativa se constituye en instancia y ámbito para pensar la cotidianidad de las instituciones escolares, sus problemas, debates, dilemas y proyectos (permite aportar iniciativas de transformación que favorecen la cualificación de los Proyectos Educativos Institucionales [PEI]).

Las relaciones interactivas anteriores responden, de acuerdo con Zabala (2008), a dos grandes referentes: la función social de la enseñanza y el conocimiento de cómo se aprende. Los fines responden al para qué enseñar, para qué educar, y cubren la complejidad de la organización social, la ordenación de los contenidos desde estructuras disciplinares o interdisciplinares, las relaciones pedagógicas, las formas de distribución del tiempo, los espacios y los demás procesos ligados al sentido y la función de la enseñanza. El cómo se aprende está relacionado con las formas de organización curricular de los contenidos, y con los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a las lógicas epistemológicas de las disciplinas.

En este orden de ideas, lo expuesto constituye la base para dialogar y analizar problemas situados en las aulas, para buscar alternativas de solución en procesos autorreflexivos que serán compartidos entre pares (maestros), potenciando la planeación y realización de proyectos centrados en el intercambio de experiencias; además, debe aceptarse, colegiadamente, la asesoría entre iguales y la construcción de comunidades de aprendizaje. Es un camino para pensar alternativas cooperadas de transformación de la enseñanza desde escenarios no convencionales, ni formales, liderados por diversas comunidades de la cultura organizacional escolar.

De ahí que las prácticas pedagógicas, las narrativas y la formación de los maestros, posibilitan la elaboración de programas de formación que sugieren un componente esencial: “ser mejores personas”, “mejores maestros”, “mejores alumnos” y, por lo tanto, ciudadanos comprometidos con sus contextos. Esta tríada potencia la práctica educativa como un marco general, el cual sugiere la idea de la profesionalidad

de los docentes, guiados por el conocimiento que articulan a sus prácticas (autorreguladas) en un proceso reflexivo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas, en especial las de enseñanza, son pertinentes teniendo en cuenta que, cuando se trata de la formación de los maestros, el foco se dirige a sus maneras de enseñar, los estilos cognitivos y de enseñanza, convertidos en proceso de transformación. Por ello, Suárez (2005) expresa:

La narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (p. 45).

Con relación a las transacciones de significado, estas dan sentido a la experiencia de los profesores, sentido que emerge en narrativas propias que dan cuenta, tanto de los pensamientos como de las emociones configuradas a lo largo de la historia personal, de la historia de vida. Como expone Suárez (2005), son estrategias de indagación-acción pedagógica que permiten configurar, desde diferentes estilos de gestión educativa, los mundos escolares y las prácticas propias de la institución. De hecho, Landín (2011), citando a Contreras, reconoce que:

Las narraciones, más que imponer suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. En tanto convocan o interpelan, en tanto no explican, las narraciones se prestan a distintos usos y explicaciones... (p. 89).

En el caso de la relación inicial entre práctica pedagógica y narrativa, se plantea que ella conduce a identificar procesos de gestión para la formación de los maestros, lo que se evidencia a través de la transformación reflexiva de la práctica en sí. Además, deja concebir los procesos que respaldan la toma de decisiones y el predominio de la racionalidad práctica.

Se reconoce, también, que la generación de nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no solo facilita el aprendizaje colaborativo alrededor de comprensiones sensibles y democráticas sobre los mundos y las culturas escolares, sino que, además, lleva implícito un sentido de transformación consciente de las prácticas de los docentes y de la escuela como escenario pedagógico.

Por lo tanto, la cultura organizacional escolar articula la práctica pedagógica, las narrativas y la formación de los maestros, con el fin de buscar un ejercicio reflexivo en y sobre la acción, lo que implica que el profesor indague sobre su quehacer diario, buscando transformar sus propias prácticas. Exige una ruptura con las estructuras educativas tradicionales, puesto que, desde esta interdependencia, se entiende que ninguna característica individual es relevante y ninguna es, por sí sola, determinante. Al contrario, va a ser el conjunto de las características de cada persona el que explique la calidad de sus aprendizajes.

1.2 La transformación del maestro: una ruta metodológica

En las Narrativas Pedagógicas se parte del reconocimiento de los significados de los niños, los jóvenes y los maestros, lo que explica que este proceso investigativo no depende únicamente de los signos expresados, sino que cuenta con la habilidad del maestro, quien interpreta las situaciones académicas y los conceptos pedagógicos a través de los íconos, los indicios y los símbolos⁷.

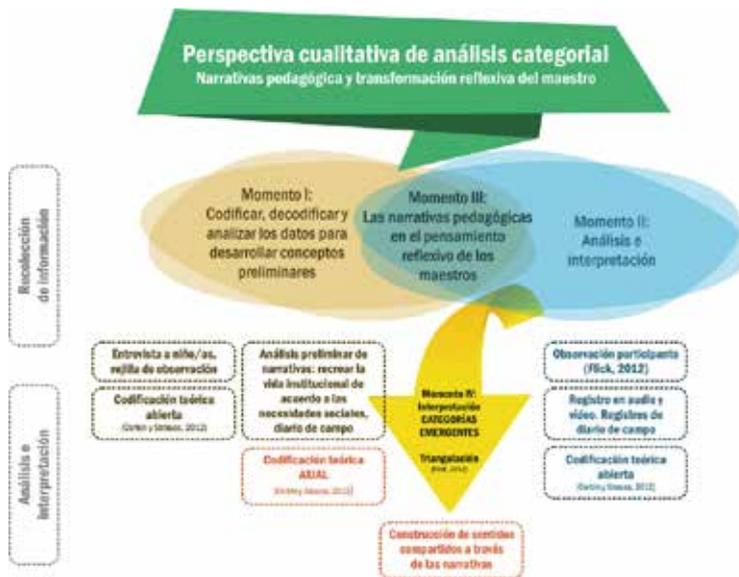


Ilustración 5. Transformación del maestro: una ruta metodológica.

7. **Iconos:** es la relación de parecido con su referente. **Indicios:** es la contingencia, lo que emerge. **Símbolos:** relación con referentes ordenados y gobernados por sus respectivas reglas, susceptibles de ser interpretadas desde las relaciones de representación. Son maleables pero innatas, y se ponen en acción a partir de las transacciones de significados entre pares.

Se adopta, en esta investigación educativa, un marco comprensivo común entre los investigadores (Narrativas Pedagógicas, internalización, significados y sentidos, práctica pedagógica,). Estas acepciones dejan interpretar los significados y los sentidos a partir de los deseos y las creencias particulares de los niños, los jóvenes y los maestros de las siete instituciones educativas de Pereira donde se desarrolló este proyecto. A continuación, se presentan los momentos de la investigación:

- Momento 1

Las primeras acciones para estudiar las Narrativas Pedagógicas durante la investigación se remiten a los significados construidos mediante los actos educativos, que constituyen la referencia compartida entre pares vinculados a este proceso. Así, por ejemplo, aquello habitual que se hace norma en el contexto escolar, o los momentos durante los cuales los profesores solicitan a sus estudiantes la construcción de entornos, o situaciones problemáticas o de confrontación, son acciones fundamentales para que, colegiadamente, se halle una resolución coparticipativa y eficiente.

Por consiguiente, se requiere que el docente tenga identificadas las categorías de análisis para que la situación problémica surja como un elemento destinado a la indagación. Para ello, los conocimientos teóricos y prácticos son fundamentales en las siguientes categorías conceptuales: Narrativas Pedagógicas (NP), internalización, significados y sentidos, práctica pedagógica, elementos para codificar, descodificar y analizar los datos, esto con el propósito de desarrollar los conceptos preliminares que, a partir de los entornos problemáticos, emergen y se configuran en categoría iniciales.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información, como la rejilla de observación, el diario de campo y las encuestas, con estrategias de desarrollo como las secuencias de talleres artísticos, visitas a la ciudad, talleres fotográficos, entre otros, se realizó un análisis preliminar sobre las NP, lo que posibilitó recrear la vida institucional de acuerdo con las necesidades sociales.

En investigaciones anteriores, Bonilla (2013) expone que la descodificación representa las operaciones por medio de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y reordenados en nuevas formas; es una técnica general y central a todo el procedimiento de codificación y descodificación, que asegura la flexibilidad de dichos procedimientos. Se trata de realizar preguntas orientadoras que contienen los instrumentos de recolección de la información, para descubrir categorías y compararlas en el desarrollo mismo de dichas categorías. Esto implica desmenuzar los datos, conceptualizarlos y volverlos a unir de manera diferente (Strauss y Corbin, 1990).

En esta parte de la estructuración investigativa y metodológica, se conceptualizaron los datos y se constituyó el primer paso del análisis formal de este proceso. Dicha fase exigió identificar o ratificar las categorías descriptivas, llamadas preliminares, y en esta experiencia investigativa se identificaron las siguientes: Narrativas Pedagógicas, internalización, significados y sentidos y práctica pedagógica, que devienen de los referentes teóricos estudiados con anterioridad.

Igualmente, las categorías encontradas demarcaron el proceso para discernir entre lo relevante y lo irrelevante, lo que posibilitó observar el comportamiento de la teoría en las expresiones escritas de los actores (estudiantes, maestros, directivos de una comunidad académica). Los investigadores decidieron, a la luz de la teoría, que se analizarían los datos a partir de los párrafos, con el objetivo de nominar aquello que inicialmente la categoría descriptiva no podía contener, es decir, se buscó un modo de representar el fenómeno. Según Strauss y Corbin (1990), los conceptos se definen como las unidades de análisis que surgen de los acontecimientos discretos, eventos u otras instancias del objeto o fenómeno estudiado.

Desde la perspectiva cualitativa, se decidió seguir el procedimiento de la codificación abierta, establecida por Strauss y Corbin (1990), quienes sugieren tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Clasificar el fenómeno.
2. Descubrir las categorías.
3. Nombrar las categorías.
4. Desarrollar las categorías en términos de sus propiedades y sus dimensiones (esta investigación se trabajó con dimensiones y componentes).

De esta manera se establecieron las categorías, es decir, se agruparon los conceptos que parecían pertenecer al mismo ámbito, y se les dio un nombre (conceptual) que debía ser más abstracto: este nombre es lo que se denomina *categoría*. Los nombres de las categorías provienen del investigador, de los conceptos teóricos anteriores o de las palabras y frases usadas por los informantes, lo que se denomina Códigos Sustantivos (CS).

Este primer ejercicio ayudó a descubrir nuevas categorías, las cuales se denominaron *emergentes*. En algunas ocasiones, las categorías descriptivas iniciales ya tenían sus nombres teóricos, con sus significados elaborados; sin embargo, no correspondían con los nuevos significados *emergentes*, lo que exigía al investigador, a través del proceso de análisis, codificar las categorías *emergentes* con nuevos códigos. Así se evidencia en la siguiente Tabla.



Coinvestigador	Institución Caso	Proyecto de Investigación
Hernando Castellanos Marín	HANS DREWS ARANGO	Inclusión en la diversidad.
Olfi Nelly Ruiz Mosquera	HANS DREWS ARANGO	Inclusión en la diversidad.
Gonzalo Ruiz Murillo	CARLOS CASTRO SAAVEDRA	Inclusión en la diversidad.
Alba Lucía Trujillo González	ESPERANZA GALICIA	Autobiografía
Leonardo Trejos Hernández	SAN NICOLÁS	Geografía que evoca cultura
Alida Martínez Sotelo	SAN VICENTE HOGAR	Autoestima.
Diana Patricia Moreno Vázquez	GIMNASIO RISARALDA	Ser joven hoy, desde el significado de género.
Lina María Zuleta Salazar	EL RETIRO	Sensibilizando y pintando mi entorno para un mejor aprendizaje.
Luz Aleyda Ramírez Franco	SURORIENTAL	Ser joven hoy, desde el significado de género.
María Emperatriz Gálvez Torres	BYRON GAVIRIA	Sensibilizando y pintando mi entorno para un mejor aprendizaje.
Martín Sammy Arias	INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR	Formación ciudadana: Perspectiva de paz y convivencia.

Tabla 1. Categorías emergentes.

- Momento 2

Se define, a partir de los microanálisis preliminares, la emergencia de lo inusual para enmascarar lo habitual, lo que exige sistematizar la experiencia narrada. Esto significa que es fundamental construir, desde la democracia, todo aquello que se desprenda de la investigación, desde el conocimiento y desde el saber pedagógico, con el fin de promover los intereses grupales e individuales de una sociedad que transmite su cultura.

El análisis de frases o párrafos consistió en profundizar en el significado de una sola palabra y en los supuestos culturales presentes en los datos, además, en expresiones como “nunca”, “siempre”, “todo el mundo lo sabe”, “no necesita discusión”, entre otras, puesto que el asunto analítico significa no tomar nada por sentado.

El proceso de codificación abierta concluyó cuando el grupo de investigación estableció que, en definitiva, de los datos no emergían conceptos, porque se había llegado a un punto de saturación. A partir de ese instante crucial, en la elaboración de este libro sobre las Narrativas Pedagógicas (NP) y la investigación educativa, se da inicio a la codificación axial.

- Momentos 3 y 4

En estas etapas se concibe una mirada lineal a partir de los referentes conceptuales identificados en la investigación, los cuales son abordados por el investigador y se denominarán las *categorías de análisis*. Finalmente, es determinante hacer visible las voces de los actores, que son los *impulsos* que estimulan y organizan la



experiencia histórica de quienes la viven. Las NP permiten al maestro sistematizar, comprender sus prácticas y, con ello, utilizarlas de manera útil para equipar, de nuevo, la cultura escolar.

Para finalizar, la práctica pedagógica, las narrativas y la formación de los maestros permite la formación entre pares mediante el compartir de experiencias y la transformación de las prácticas en las instituciones educativas; en este caso, se promueve la innovación educativa, buscando superar los esquemas clásicos y el diseño de proyectos formativos que posicionen a los educadores como actores estratégicos de su propio desarrollo profesional. Es una manera de convocar a la transformación del maestro mediante la reflexión y de la cultura organizacional escolar para la educación, en la que cada actor educativo reconoce su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje como sujeto activo y relevante en el mundo actual.





CAPÍTULO II

CASO CENTRO EDUCATIVO ESPERANZA GALICIA

Alba Lucía Trujillo González¹

1. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Esperanza Galicia. Contacto: albalu78@gmail.com





Ilustración 6. Maestra en obra²



Ilustración 7. La esperanza abraza el alba

Soy Alba Lucía, una maestra en obra. Desde siempre desee construir caminos al lado de otros, agenciando espacios conjuntos para el diálogo, la participación y el aprendizaje con sentido. Hace doce años cumplí mi sueño de ser docente de una escuela rural. Soy esa maestra que tuve y la que quise tener. Soy parte del equipo de docentes del Centro Educativo Esperanza Galicia y he podido contribuir a la formación de los niños, las niñas y sus familias; también he empezado un camino de aprendizaje y transformación; allí inicié mi siembra.

2. Las imágenes que acompañan el presente capítulo son un recorrido fotográfico por los lares de mi infancia escolar y fueron realizadas por la artista Liliana Estrada Manzur. “Acompañar a Albalú a deshojar las margaritas de su vida y pisar el césped de su escuela es pasar por el corazón de su existencia... Gracias por existir” (Estrada, 2016).



El Centro Educativo Esperanza Galicia es una institución ubicada entre dos veredas de la antigua Banca del Ferrocarril: Esperanza Galicia y Galicia Baja, pertenecientes al corregimiento de Cerritos. La zona forma parte del Plan Parcial de Expansión Urbana de la Alcaldía Municipal, del macroproyecto Bioparque Ukumari (Carmona, 2012). La institución cuenta con 235 estudiantes, caracterizados por su diversidad étnica y cultural, de los cuales, un alto porcentaje se encuentra en condiciones de desplazamiento y vulneración de derechos, situaciones provocadas por problemas de dimensión ambiental y socio-cultural que se constituyen en razones para que la población estudiantil tenga un carácter flotante, con altos índices de deserción (Carmona, 2012).

2.1 El alba: inicio en el camino

En el año 2006, los vientos de agosto me llevaron a Esperanza Galicia. Fui nombrada en propiedad como docente de Básica Primaria y, durante cuatro meses, orienté un grado Primero. Pronto llegó el momento de las preguntas, las búsquedas y el desequilibrio; decidí asumir el desafío desde una mirada positiva y amorosa, con la fe puesta en mi capacidad para comprender y transformar la realidad de la que ahora era parte y, por supuesto, con el deseo de aprender, pero, ante todo, de desaprender para construir mi historia a partir de mi nueva experiencia de vida.

A tres meses de finalizar el año escolar, inicié una carrera contra-reloj para hacer posible que los niños logaran ser promovidos al siguiente grado. Con mis mejores intenciones decidí que el camino que nos llevaría a la meta sería el método tradicional, con el que yo había aprendido a leer y a escribir; era sencillo y efectivo. Esta certeza no duraría mucho tiempo.

Una tarde propuse a los niños hacer una lectura colectiva de frases ilustradas que tuvieran la combinación *que-qui*. Al unísono, leían las frases en el orden indicado. La primera frase decía: “Esta chaqueta es de cuero”, y la última, de este modo: “El buque navega por el río”. Cuando terminamos el ejercicio advertí que Amanda³, una de las niñas, se encontraba conversando fuera de su lugar e, inmediatamente, como una manera de ejercer control sobre la situación, le pedí que me leyera la última frase. Amanda no se intimidó con mi solicitud, por el contrario, me miró a los ojos, sonrió y se puso las manos en la cintura diciéndome: “profe, ahí dice esta chaqueta es de cuero”. Me reí tanto que, en un momento, todos reíamos de manera incontenible; hasta la misma Amanda, que no lograba comprender por qué nos parecía divertida su respuesta. Siempre recordaré a Amanda como la persona que me hizo comprender

3. Nombre cambiado por respeto a la identidad.

que la búsqueda tan solo iniciaba, que tenía la obligación de empezar una nueva etapa en la que comprendería por qué y para qué había elegido ser maestra.

A finales del año 2006, la institución fue invitada, por la Fundación Cultural Germinando⁴, a participar en el Proyecto *Jacuna Matata*, y en el diplomado *Investigación en el aula desde la Pedagogía de Proyectos*. A partir de ese momento me enamoré de aquella apuesta por la autonomía, por el éxito y por la vida. Asumí la Pedagogía por Proyectos (PP) como una estrategia para configurar mi práctica en el aula, pues en ella estaba encontrando el verdadero sentido de mi profesión. Siempre tuve mucha afinidad con el lenguaje, porque es una herramienta de significación y emancipación frente al mundo, así que decidí continuar mi proceso de formación vinculándome con un colectivo de maestros que se transforma a través de la reflexión sobre su propia práctica; se trata de la Red de Lenguaje, espacio de formación autónoma donde los maestros se asumen como productores de un saber continuo.

2.2 La escuela: un territorio para narrar la vida

Una vez me vinculé con Germinando y la Red de Lenguaje, encontré en las Narrativas Pedagógicas un espacio para contar la vida desde la escuela, para permanecer en movimiento emocional, cognitivo y pedagógico. Desde mi experiencia como profesora en formación, he reconocido y valorado experiencias educativas que, en el marco de las NP locales, nacionales e internacionales, han aportado a los procesos de formación docente, a la transformación de las prácticas y al surgimiento de nuevas investigaciones.

A nivel local, la Universidad Católica de Pereira (UCP) ha fortalecido los procesos de formación de maestros en la región, con una iniciativa que legitima la experiencia pedagógica por medio de la escritura de la práctica. Se trata del proyecto *Narrativas Pedagógicas Incluyentes en Contextos Educativos Vulnerables*, cuyos productos de investigación son publicados en la revista *Textos y Sentidos* y surgen de las búsquedas de los maestros investigadores que han reflexionado alrededor de la realidad de su práctica pedagógica, generando propuestas educativas innovadoras que contribuyen a la formación de una ciudadanía democrática.

En el ámbito nacional, la Red de Lenguaje lidera una publicación en la que los grupos investigadores relatan sus reflexiones, transformaciones y avances. En este caso, hablamos de la *Colección Experiencias Pedagógicas*, publicación abierta al diálogo que posiciona a los maestros autores como gestores políticos. Algo semejante ocurre

4. Fundación cultural que agencia proyectos sociales en beneficio de la familia, los niños, las niñas y los maestros de Pereira.



con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual ha promovido la narración de relatos autobiográficos, experiencias pedagógicas y artículos por parte de docentes innovadores. Algunas de estas producciones hacen parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), como una propuesta para contribuir con el proceso de formación del profesorado del país en cuanto a la transformación de su práctica pedagógica y, principalmente, en pro de mejorar la calidad de la educación.

En lo que respecta al Estado del Arte de las Narrativa Pedagógicas en el contexto internacional, Argentina y México son los países pioneros en desarrollar procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Latinoamérica. Sus iniciativas nacen en el marco de organizaciones magisteriales como la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de Argentina, la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela; la Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografías y Educación, y la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Algunas de estas entidades se vinculan entre sí, tejiendo caminos conjuntos para la construcción de un saber pedagógico maduro y potente.

El balance del estado de las NP a nivel local, nacional e internacional, revela que estas experiencias en el Eje Cafetero son incipientes, situación que convoca a los maestros a movilizarnos ética y políticamente a través de la escritura de nuestras prácticas pedagógicas. Por ello, decidí orientar mi proyecto de investigación teniendo en cuenta la siguiente pregunta: ¿cómo se transforma el saber pedagógico desde la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia?

Con esta investigación pretendo aportar al fortalecimiento del estado de la narrativa de experiencias pedagógicas en el Eje Cafetero, como una alternativa para la formación de maestros a partir de la reflexión de su práctica. Espero, al mismo tiempo, que esta experiencia me sitúe en mi presente como mujer y maestra que produce saber desde sus propias comprensiones, intenciones y convicciones. Una mujer (y docente) que se asume como parte de la gran urdimbre humana, que comparte su siembra, su cosecha y sus búsquedas con maestros que han hecho camino desde otras maneras de formarse y transformarse.



Ilustración 8. Tejiendo saberes para narrar la esperanza.

La tradición indica que el conocimiento y la recreación del mundo, de sus fenómenos sociales y culturales, ha sido posible gracias a la narrativa. Nuestra historia se ha tejido en y desde las narraciones, a partir de las cuales nos reconocemos y comprendemos de dónde venimos, lo que constituye las bases para transformar nuestro futuro como seres históricos. Bruner, citado por Fernández y Ramírez (2003), se refiere a la narrativa como “Un proceso de creación, mediado por la memoria y la imaginación” (p. 13), que tiene el poder de reconstruir experiencias en torno a una perspectiva humana, cultural y trascendente. La narración, como práctica intersubjetiva de pensamiento, estructura la conciencia y agencia procesos que promueven la construcción de la identidad cultural.

En el campo educativo, los procesos de documentación narrativa de relatos pedagógicos constituyen una alternativa de formación docente y producción de saber colectivo. Es una propuesta que resignifica el papel de los maestros en la sociedad, configurándolos como sujetos que problematizan su práctica, lo que les exige hacer frente a las políticas educativas que direccionan su oficio, asumiendo una postura reflexiva y propositiva ante sus planteamientos.

2.3 Descubrirme en el otro

Cuando la narrativa pedagógica se inscribe en la dinámica de saber colegiado, la construcción de significados y sentidos por parte de los maestros sobre su propia práctica, trasciende la condición biológica y subjetiva del ser humano, para instalarse en el ámbito socio-cultural (Bruner, 2001). De esta manera, la transformación de los sujetos (docentes) no ocurre en el aislamiento, puesto que, la trayectoria del desarrollo



humano se da de afuera hacia adentro, por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos (Carrera y Mazarella, 2001).

La internalización es el proceso mediante el cual los sujetos estructuran su personalidad, su conciencia (individual y colectiva) y se apropian de su cultura, a partir de la reconstrucción e incorporación de las experiencias, los conocimientos y los patrones que identifican en la sociedad (Vygotsky, 1995). Es un proceso continuo de aprendizaje propio que se origina en la interacción histórica, social y cultural de los sujetos. Por lo tanto, la internalización ofrece soporte a los procesos narrativos de experiencias pedagógicas, porque nos permiten, a los maestros narradores, direccionar la reflexión que hacemos sobre nuestra formación, llevándonos a comprender cuáles han sido las situaciones, las interacciones, los contextos y las acciones del plano interpersonal que han contribuido a nuestra transformación, materializada en el nivel social.

El hecho de indagar, reconstruir, narrar y escribir la propia práctica, desde la óptica de la significación, implica que nos distanciamos de ella para cuestionarla, encontrarle sentido y concebirla como una oportunidad para descubrirnos y comprendernos. Domingo, Bolívar y Fernández (2001), citando a Polkinghorne, explican que la narración es la vía por medio de la cual los seres humanos vuelven significativa su experiencia y existencia; es un dispositivo que nos convierte en sujetos de deseo e intención, en agentes sociales que no resolvemos los problemas situados de manera impulsiva ni arbitraria (Bruner, 2001), sino que nuestras decisiones son el producto de la escritura coherente y reflexiva que determina nuestros modos de comprender y transformar el mundo.

2.4 Reinventarse

Una alternativa que propicia la transformación de nuestra profesión la encontramos en la investigación educativa, área en la que se sustenta y se potencia la narrativa de experiencias pedagógicas, para reivindicar el lugar del maestro, su voz y sus vivencias, lo que propicia el rescate de su protagonismo en todas las etapas del proceso investigativo. A través de sus múltiples perspectivas, la investigación educativa constituye un proceso dignificante de nuestra labor que pretende conocer la propia práctica pedagógica a partir de su reflexión y comprensión, con el fin de cualificarla y aportar a la transformación de las prácticas sociales del contexto.

Uno de los enfoques más sólidos es la investigación biográfico-narrativa, que sobrepasa los cánones de lo científico para legitimar la construcción del conocimiento en la investigación educativa (Bolívar *et al.*, 2001), la cual se configura como una alternativa para edificar nuestra identidad de maestros por medio de los relatos de vida

personal y profesional, siendo nuestra voz protagonista el instrumento que nos conduce a revelarnos, como lo expresa Arendt, citada por Bolívar *et al.*, (2001): “En la acción y en el discurso” (p. 9).

Es, desde este espacio, desde donde los maestros nos empoderamos como investigadores y productores del saber: a partir de la narración reflexiva de nuestras experiencias pedagógicas, permeadas por nuestra trayectoria formativa como estudiantes y docentes. Así, pues, la autobiografía es uno de los dispositivos más potentes para “Hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia, transformando y reconstruyendo el proyecto de vida” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 33).

En el campo educativo, la autobiografía nos convoca a ser los autores de nuestra vida en la escuela, nos sensibiliza para que hurguemos en nuestra propia experiencia docente y logremos hacer visibles nuestros recorridos, necesidades, intereses, sueños y retos, para transformar lo que nos angustia, nos duele y nos pone en tensión.

Cuando los maestros escribimos nuestra historia, nos vinculamos en un ejercicio que contribuye a nuestra emancipación como sujetos de “Pensamiento y acción” (Habermas, citado por Imbernón, 2002, p. 22), distanciándonos de procesos investigativos ajenos a nuestros espacios vitales, a nuestras preguntas y certezas. Así, la autobiografía se revela, como plantean Bruner y Weiser (citados por Bolívar *et al.*, 2001), en “Un acto de invención del yo” (p. 32), un *Yo* autónomo que no subordina su manera de pensar y actuar a los hallazgos de la investigación científica; se trata de un *Yo* reinventado por el mismo autor que, tal vez, no existiría sin la escritura de su propio texto. El nacimiento de ese nuevo *Yo* se produce gracias al distanciamiento de sí mismo para pensarse, comprenderse y transformarse.



Ilustración 9. Con la chispa encendida

Se enciende la chispa de mi fuego, un fuego creador que arde y vuela, que quema sin dejar heridas, *fueguito* de amor y utopía, fuego de niña, mujer y maestra que cree en sí misma, en su sabia semilla; fuego que calienta y abraza la vida; soy fuego que al alba ilumina el día. Para no apagarme me uno a otros fuegos con pasión y sin prisa. Mi fuego se propaga, se reduce y se renueva en el aula, en la escuela y en la urdimbre pedagógica que tejo como docente. Es mi experiencia el espacio vital para hacer visible mi esencia histórica que se transforma en el tiempo; allí puedo ser yo misma, construir mi identidad, ofrecer mi voluntad y descubrir el sentido de mi práctica como fogata que enciende nuevos fuegos de saber y de ser; fuegos creativos y sensibles; fuegos que perduran. Brillar con luz propia en mi práctica educacional, implica concebirla desde un escenario epistemológico y pedagógico definido, que me exige una manera particular de leer la realidad, de asumir los desafíos, de hacerle frente a mis intereses y emergencias, de agenciar mis apuestas y desplazarme como maestra involucrada.

A nivel histórico, la práctica pedagógica se ha configurado como el oficio de enseñar, dándole protagonismo a la figura del maestro y centrándose, tiempo después, en el estudiante. Asimismo, la enseñanza se ha asumido como un proceso unilateral y desvinculante, desconociendo su naturaleza pedagógica que concede, tanto al maestro como al alumno, el privilegio de ser portadores del saber en la escuela y en la cultura. A su vez, la práctica pedagógica ha sido incorporada dentro de la práctica educativa, puesto que esta última tiene un carácter más amplio, complejo y trascendente, al constituir el conjunto de relaciones que el maestro establece en diferentes contextos sociales, políticos, culturales e históricos.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica se concibe como: “La que se despliega en el contexto de aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender” (Duhalde, 1999, p. 43). Este planteamiento revela el sentido instrumental desde el que se ha comprendido la naturaleza de la práctica pedagógica, desconociendo el escenario simbólico y conceptual en el que el saber deja de ser un elemento transferible para convertirse en una construcción intencionada.

Avivar la llama de mi compromiso social me convoca a resignificar la noción de práctica pedagógica, reivindicándola como un espacio plural que acoge y libera, que se reconstruye permanentemente en la relación con los actores y elementos del acto pedagógico, permitiéndome comprender el sentido de ser maestra en el aquí y en el ahora. Así, comparto mi fuego, mi manera de asumir la práctica pedagógica, como práctica reflexiva en la que construyo el saber y abordo las tensiones emergentes en el espacio de mi propia práctica: contraposiciones que tienen un valor positivo en la transformación de mi experiencia, pues me hacen comprender la complejidad de mi

condición humana, femenina y pedagógica, y me dejan avanzar como un sujeto reflexivo.

La concepción de práctica pedagógica que he asumido en el presente ejercicio de reflexión, se ilumina con los trabajos del filósofo Donald Schön (1992) y del sociólogo Philippe Perrenoud (2004), quienes orientan los procesos de formación desde un enfoque que involucra a los futuros profesionales en una experiencia pedagógica significativa. Sus propuestas tienen mucho sentido para los maestros, porque mediante sus principales planteamientos se legitima nuestra profesión no solo como pedagogos, sino también como investigadores, como protagonistas en el arte de enseñar y aprender conjuntamente. Por ello, esta concepción de maestro redefine nuestra práctica como una fuente de reflexión y saber.

Schön (1992) propone una epistemología de la práctica en la cual la reflexión es la clave para que el profesional (de cualquier oficio) comprenda y afronte situaciones de desequilibrio durante la acción, lo que exige construir nuevas alternativas y situaciones que le permitan desarrollar una práctica más cercana a sus intereses y necesidades inmediatas, situándose como un sujeto que estructura su visión de mundo en y desde su experiencia.

De igual modo, Schön (1992) plantea el carácter fundamental de la reflexión en la transformación de la práctica, al tiempo que esta se desarrolla. Por tanto, define tres maneras de reflexionar sobre los aspectos excepcionales de nuestra práctica que nos impulsan a hacer un alto en el camino. En primer lugar, sugiere que podemos reflexionar en torno a la acción una vez se haya concluido, tomando distancia para pensar sobre lo ocurrido, comprendiendo, evaluando y retroalimentando nuestro quehacer.

En segunda instancia, invita a que reflexionemos en el momento mismo de la acción, en el presente de la práctica, sin parar, lo que permite “Reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (p. 37). Una tercera forma de considerar la propia práctica, es la reflexión en relación con nuestra reflexión en la acción, la cual cobra vida cuando nos vinculamos a las dinámicas de producción del saber pedagógico, como, por ejemplo, la narración biográfica de nuestras experiencias y la socialización dialógica de esta con nuestros colegas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

2.5 Avivar el fuego propio

El segundo autor en quien me he apoyado para comprender, desde mi experiencia personal, el concepto de práctica pedagógica como práctica reflexiva, es Philippe Perrenoud, quien se fundamenta en los principales planteamientos de

Donald Schön para desarrollar su propuesta. Perrenoud (2004) interpela y desarrolla más ampliamente los conceptos de *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* que propone Schön. Plantea que ambos ejercicios son inherentes a la experiencia de cada ser humano, y no se desarrollan solo en ciertos momentos de su vida; por esta razón, para Perrenoud (2004), a partir de la perspectiva de Schön, ni la práctica ni el profesional practicante son reflexivos completamente, porque la reflexión que este plantea no está ligada a la totalidad de su acción.

Ambos autores designan al profesional como “practicante reflexivo” y, por tal motivo, lo llamaré *maestro reflexivo*, como denominación más cercana a la finalidad de mi trabajo. Según Perrenoud (2004): “La práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma” (p. 62), no se reduce a la recapitulación de sucesos pasados, sino que es un ejercicio profundo de pensamiento y conexión entre la acción misma, la realidad, los propósitos, los recursos, los mecanismos, los productos y los fundamentos teóricos de la práctica. La práctica reflexiva es autónoma porque se enciende con la decisión que cada maestro toma a la hora de configurar su identidad, a partir de la reflexión permanente. Un maestro reflexivo es, para Perrenoud (2004), aquel que:

(...) No cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales (p. 42).

El profesor reflexivo piensa su práctica después de realizarla, y logra: “Capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2004, p. 36). Así, reflexionar en torno a mi propia experiencia tiene sentido si con ello organizo lo que sucedió y puedo generar nuevos aprendizajes que me posibilitarán la comprensión desde donde actúo, cómo lo hago y con qué intención. Por su parte, la autobiografía representa el terreno para que los maestros revelemos nuestra práctica y reflexionemos sobre ella.

Según la perspectiva de Perrenoud (2004), ambos procesos: la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción*, tienen un carácter recíproco. En primer lugar, la *reflexión en la acción* suscita una *reflexión sobre la acción*, en el sentido de que brinda la posibilidad de analizar situaciones y resolver cuestionamientos que no podemos considerar al momento de la práctica. En segunda instancia, la *reflexión sobre la acción* nos prepara para que reflexionemos de manera más consciente en el momento de la acción, cualificando la práctica inmediatamente.

Por otro lado, el autor avanza en torno al tercer momento de reflexión propuesto por Schön (1992): la *reflexión sobre la reflexión*, confiriéndole un carácter social porque los maestros somos parte de una comunidad pedagógica en la que aprendemos los unos de los otros y creamos espacios para dialogar, discutir y producir saber. Bolívar *et al.*, (2001) dice que: “Explicitar el conocimiento que los profesores tienen de su práctica educativa tiene un enorme poder para informar la práctica y, al compartirlo con otros, para transformarla” (p. 66).

En consecuencia, cuando narro mis experiencias configuro destinatarios reales, que generalmente son mis colegas, quienes me leen, me cuestionan y le aportan a mi transformación desde su propia trayectoria. Relatarnos en la práctica representa un ejercicio democrático que nos permite enunciarnos frente al mundo (Bolívar *et al.*, 2001), encendiendo el fuego con el que nos iluminamos como intelectuales que producimos saber de forma constante.

Al respecto, Vasco (1996) sostiene que la práctica pedagógica se desarrolla en dos espacios: uno físico, el aula de clase, y otro conceptual, dado por el conjunto de preguntas, intereses, necesidades, incertidumbres y apuestas del maestro; cuestionamientos que lo llevan a pensarse a sí mismo, en su realidad, en sus estudiantes y en la forma de configurar, didácticamente, su práctica. Desde esta postura, se valora la práctica como el espacio físico, conceptual y simbólico donde se piensa la educación políticamente y se configura el saber pedagógico a partir de la propia experiencia reflexiva del maestro.

Asimismo, Vasco (1996) define el saber pedagógico como un saber complejo, en permanente transformación, que va más allá del saber disciplinar; en sí, es un poderoso saber que se explicita en las respuestas que damos a las preguntas sobre nuestra práctica, ya sea a través de la escritura o en el diálogo constructivo con nuestros pares.

Después de retomar los aportes de los autores referidos, he llegado a concebir la práctica pedagógica como una práctica social reflexiva que me posibilita ocupar un lugar ético y político en el mundo, comprendiendo mi propia práctica como el espacio para avivar los fuegos que me constituyen como mujer y maestra, y que me forman y me transforman, lo que me exige acercarme a otros fuegos que me acogen o son indiferentes, que me encienden aún más o intentan apagarme; fuegos que donan su esplendor o, simplemente, callan; fuegos sensibles, que saben escuchar; o fuegos que ignoran hasta su propia esencia.

2.6 Entre el destello y la sombra

Cuando decido transformarme, en el espacio íntimo y público de mi práctica pedagógica reflexiva, me hago visible para el mundo con todo el resplandor de mi condición humana, como una maestra que lleva en su fuego la llama de sus sueños, sus saberes, sus apuestas y sus convicciones, en las que arden también los temores, los prejuicios, los desaciertos, los desequilibrios e incertidumbres. Allí, en ese mundo, donde intento comprender quién soy, me convierto en protagonista de mi propia evolución; me muevo entre el destello y la sombra. Mi fuego se enciende y se hace tenue, ligero, intangible; vuelve a irradiar chispas en el aire, revolotea y se afianza de nuevo.

La práctica pedagógica reflexiva que orienta la comprensión de mí misma, como agente de transformación social, se configura en un mundo dinámico y paradójico, sujeto a tensiones que influyen en mi experiencia docente, en mi autovaloración, en mi identidad y en la manera de relacionarme con los sujetos involucrados en el acontecimiento educativo. Cuando asumo el riesgo de abandonar una práctica pedagógica rutinaria, que hace parte de la tradición educativa en la que he sido formada, inevitablemente tengo que vivir una fuerte tensión: enfrentarme a mí misma y darme cuenta de mi vulnerabilidad e insatisfacción, porque sospecho que algo no funciona bien; y allí se manifiesta el elemento sorpresivo del que habla Schön (1992); entonces, quiero descubrirlo, transformarlo, saber por qué ese corto circuito no me permite continuar ejerciendo mi oficio desde la confianza en mí misma.

Perrenoud (2004) describe esta tensión como la manera de “Afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene” (p. 122). Por ello, cuando cuestiono mi manera de ser y actuar como maestra, inicio búsquedas que me llevan a tejer otras relaciones con el saber pedagógico, con otros maestros, con los estudiantes y a configurar mi práctica desde orillas distintas, más novedosas.

En el proceso de mi metamorfosis, emergen nuevas tensiones que me envuelven en una espiral de fuegos encontrados: emociones, angustias, temores y preguntas irresolutas, tal vez. Transformarme puede alterar las relaciones con las personas con quien comparto mi vida profesional y poner en riesgo mi decisión de cambio, puesto que: “Abandonar las antiguas prácticas puede llevar a romper con un medio, a renunciar a una reputación ante los padres, los colegas, la jerarquía, etc. En pocas palabras, puede llevar a enfrentarse a una forma de desaprobación o de soledad” (Perrenoud, 2004, pp.133-134).

El arte de ser maestro nos configura como agentes sociales, como personajes públicos que vamos construyendo una imagen y una reputación que queremos conservar; queremos ser vistos como docentes formados, coherentes, sensatos y eficaces. Tememos ser juzgados, desconocidos y rechazados cuando nos oponemos a continuar legitimando las prácticas tradicionales, aceptadas por padres de familia, profesores, estudiantes y directivos. Bolívar *et al.*, (2001) lo aclara de la esta forma:

Al narrar la propia historia de vida se va haciendo una representación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esta identidad puede presentarse como substancial (resistente al cambio y persistente) o situacional (más mutable y adaptable a situaciones y momentos) (p. 40).

Renunciar a la seguridad y bienestar que brindan las prácticas que identifican la educación de una sociedad nos saca del círculo común y nos hace ver diferentes; sin embargo, si decidimos asumir el desafío, encaramos una nueva tensión: animarnos a registrar las clases y a narrar de manera reflexiva sobre lo que ocurre en ellas, porque así aflora la incertidumbre de no saber si vamos por el camino correcto, si nuestras iniciativas funcionarán, si tendremos la disciplina, la paciencia para darle tiempo a los procesos; si podremos respetar los ritmos, o si en la mitad del camino nos rendiremos. Esta es una situación difícil de manejar, porque: “El deseo de cambiar y el de no cambiar coexiste íntimamente en todos nosotros” (Perrenoud, 2004, p. 133).

De hecho, nos involucramos en una lucha interna y externa, en una autoexigencia que, en ocasiones, nos desgasta y nos conflictúa, pues sentimos que retrocedemos, que estamos anclados, que no podemos continuar. Por otro lado, las tensiones se intensifican si el proceso de transformación lo desarrollamos en solitario, si somos de los pocos maestros en nuestra institución o en nuestra ciudad que hemos explorado otras maneras de concebir la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes y nuestro propio oficio. Allí nacen nuevas presiones que involucran a los colegas que conciben su práctica de manera distinta a la mía, a los padres de familia que dudan de que sus hijos avancen y prefieren que se les eduque como lo hicieron con ellos y, a las directivas, que temen a que no cumplamos con los lineamientos que rigen las prácticas educativas.

Todas estas tensiones e incertidumbres se ven menguadas cuando reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica en colectivo, cuando nos vinculamos a grupos de maestros que se forman y se transforman a través del análisis de sus prácticas. En estos escenarios, nos sentimos aceptados, reconocidos, valorados; podemos ser nosotros mismos, sin angustiarnos por la desaprobación y la exclusión. De modo que transformarse en solitario resulta ser mucho más desafiante que hacerlo en grupo; por esta razón, es indispensable asumir la práctica pedagógica reflexiva

como “un modo de vida” (Perrenoud, 2004, p. 123), y no como un ejercicio pasajero que orienta la solución de un problema.

La práctica reflexiva es de naturaleza inagotable, puesto que nos ayuda a evolucionar personal y profesionalmente (Perrenoud, 2004), preparándonos para mantener vivo el fuego de la esperanza y de la confianza en nosotros mismos, lo que nos fortalece como maestros autocríticos que resisten las presiones con serenidad y que comprenden que existen otros ritmos, otras maneras de ser y hacer en el mundo. La práctica pedagógica reflexiva activará permanentemente nuestro fuego creador, para brillar con luz propia, con un fuego loco; un fuego de maestro que deja huella y no se apaga ante sus utopías y apuestas.



Ilustración 10. Ese otro también soy yo.

Comprender cómo se ha transformado el saber pedagógico por medio de la narrativa de mi propia práctica, ha implicado recorrer un camino de introspección sobre mi historia. Al volver atrás, he desempolvado los recuerdos que me han permitido comprender quién soy, por qué elegí ser maestra y de qué manera avivo mi fuego transformador en la sociedad. Por este motivo, mi propuesta de investigación se configura como un estudio de caso sobre mi propia experiencia docente.

El proceso se alojó, específicamente, en una de las perspectivas de trabajo de la investigación educativa con mayor sentido para la vida de los maestros: la investigación biográfico-narrativa. Un enfoque cualitativo, de corte hermenéutico con identidad propia, que posibilitó acercarme a mi historia de vida y a mi práctica pedagógica a partir de la codificación, descodificación, análisis e interpretación de la información seleccionada para “dar significado y comprender las condiciones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar, *et al.*, 2001, p. 10) de mi experiencia docente.

Este acercamiento transcurrió en cuatro grandes momentos del proceso: 1) escritura de mi autobiografía, 2) recopilación de la información en fuentes secundarias: documentos de narrativa autobiográfica de experiencias pedagógicas, 3) selección y registro de la información vinculada con la pregunta y los objetivos de investigación, y 4) análisis e interpretación de la información para comprender cómo, a partir de la narrativa de mi práctica, se ha transformado el saber pedagógico que construyo a diario en el Centro Educativo Esperanza Galicia y, de esta manera, producir pensamiento crítico a través de mi práctica reflexiva.

El primer momento del proceso investigativo inició con la escritura de mi autobiografía como ejercicio preliminar para que emergieran, desde mi historia de vida, mis búsquedas impulsadas por convicciones, incertidumbres y preguntas. Decidí producir mi autobiografía a partir del modelo dialógico de “coinvencción” propuesto por Bolívar *et al.*, (2001), el cual me permitió explicitar el saber sobre mi vida y mi práctica, incluyendo otras voces importantes en la narración de mi experiencia.

Finalizada la última versión, me di cuenta de que había construido mi autobiografía en torno al ideal de ser maestra, proyecto que se fue consolidando en cada una de las etapas de mi vida. Asimismo, vislumbré cómo, desde muy joven, me sentí cómoda en el mundo de las historias, de la palabra hecha relato. Así llegué a ser parte del macroproyecto *Narrativas Pedagógicas Incluyentes en Contextos Educativos Vulnerables*, y mi aspiración de ser una docente que se transforma en el día a día de su ejercicio pedagógico se conectó, de manera profunda, con su más fuerte proposición investigativa. Al respecto, Bonilla (2014) advierte:

La formación docente, como proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales, que permiten analizar y comprender el propio devenir, develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente (p. 4).

A partir de este planteamiento y de mis experiencias de formación docente, desde el análisis y escritura de mi propia práctica pedagógica y en relación con diferentes cuestionamientos, fui estructurando mi pregunta de investigación: ¿cómo se transforma el saber pedagógico desde la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia? Sabía que mi proceso de cambio inició en este lugar y que hoy no era la misma mujer y maestra que llegó allí hace doce años; entonces, tomé la decisión de emprender un camino de exploración, siguiéndole el rastro a las huellas de mi historia y del contexto social-educativo que ha impulsado mi transformación y la evolución de mi práctica pedagógica.

Responder a mi pregunta de investigación implicó asumir un compromiso ético y político frente a mi propio proceso de formación. Tomé distancia, de manera responsable, prudente y crítica, para observarme, leerme y comprenderme de forma objetiva. Una vez tuve clara la pregunta que orientaría el estudio de caso sobre mi propia narrativa pedagógica, inicié el segundo momento del proceso, dando paso a la recuperación de la información existente en fuentes secundarias, a través de la auto-observación y lectura de documentos de narrativa autobiográfica sobre experiencias pedagógicas sistematizadas en años anteriores. De este modo, logré reunir información vinculada a la pregunta y los objetivos de investigación, como dos ponencias, planeaciones de clase, un libro digital y un video, productos de experiencias reflexivas que incluían las voces de otros maestros e investigadores expertos.

El tercer momento de la ruta investigativa se dio a partir de la selección y registro de la información en un instrumento diseñado para consignar los relatos de las experiencias pedagógicas que fueron objeto de análisis y de interpretación, a la luz de las categorías fundantes del proyecto: Narrativas Pedagógicas (NP), internalización y vulnerabilidad y, de la categoría propia: narrativa autobiográfica de práctica pedagógica.

Las narraciones seleccionadas, en cada documento de experiencia pedagógica, fueron puestas en diálogo con los planteamientos de los autores que sustentan las categorías de análisis y con mi postura reflexiva como investigadora de mi propia práctica, con el fin de ser congruentes con el enfoque investigativo empleado, pues, como indica Bolívar *et al.*, (2001): “El relato autobiográfico exige que coincidan la identidad del autor, la del narrador y la del personaje” (p. 31).

El último punto del proceso estuvo dedicado al análisis e interpretación de la información. Fue necesario analizar e interpretar en los relatos seleccionados, elementos del contexto, situaciones, relaciones y aspectos de corte académico, didáctico, actitudinal y social, que me brindaron las herramientas para construir los sentidos que me llevaron a comprender la manera en que mi saber pedagógico se ha ido transformando en el continuo proceso narrativo de mi práctica. Así, la metáfora de la esperanza y el alba, el tejido y el fuego, me permitieron descubrir, reflexionar y comprender mi vida de maestra, valorándola mucho más y ampliando mis posibilidades de transformación para seguirme constituyendo como una maestra en obra. Esta es la descripción de las categorías teóricas que orientaron el análisis de los relatos seleccionados de experiencia pedagógica.

Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
Narrativas Pedagógicas (NP)	Práctica cultural que permite recuperar la historia de nuestra propia vida, para comprenderla y darle sentido a través del relato.	Relato.	Narrador Personaje. Infracción. Acción. Resultado.
Internalización	Proceso de aprendizaje y transformación personal que se origina en la interacción histórica, social y cultural, mediada por la realidad y los sistemas socialmente construidos, como el lenguaje.	Inter e intrapersonal.	Pensamiento. Lenguaje.
Práctica pedagógica	Espacio donde construyo saber pedagógico en torno a la reflexión, y me posibilita ocupar un lugar ético y político en el mundo como una maestra en obra.	Práctica reflexiva.	Reflexión sobre la acción. Reflexión en la acción. Transformación /Tensión.

Tabla 2. Categorías teóricas

Como es obvio, presentaré la codificación de los relatos seleccionados y reflexionados a la luz de las categorías anteriormente descritas. Este ejercicio me brindó los elementos necesarios para presentar los hallazgos y los resultados del presente estudio de caso, inscrito en las dinámicas de la investigación biográfico-narrativa. Los relatos de experiencias pedagógicas que fueron objeto de análisis corresponden a la siguiente codificación: A (autobiografía); P1 y P2 (Ponencias 1 y 2)⁵; LI (Libro, producto de sistematización) y VI⁶ (video producto de sistematización).

Código	Relato	Reflexión
A. p. 2	“Jugando a “la escuelita” con mi hermana menor y mis amiguitos, seguía soñando con ser maestra”.	El deseo de ser maestra se fue tejiendo desde mi infancia, por la influencia de mi hermana mayor y la actitud emprendedora de mi madre; su amor, su apoyo incondicional y su confianza en mis capacidades me impulsaron a prepararme para ser una profesional como ella lo había soñado.
A. p.2	“Mi profesora de 1° y 2° de primaria, quien, con su práctica, me demostró lo vital que es para un niño tener alguien que lo acompañe en el desarrollo de su proyecto de vida, que lo observe en positivo, que le brinde confianza y se ponga en su lugar”.	Mis primeros años de escolaridad transcurrieron en un ambiente muy agradable; tuve una maestra que me acogió con amor y respeto. Su práctica fue consolidando mi deseo; quería ser docente como mi hermana y como ella.

- 5 Ponencia 1. *Niños y niñas que comprenden y producen el mundo a partir de la pedagogía por proyectos*. Socializada en el IX Taller Nacional de la Red de Lenguaje (2009).
Ponencia 2. *Planear y revisar la escritura: dos prácticas esenciales en la formación de productores de texto*. Socializada en XIII Taller Nacional de la Red de Lenguaje, en el IX Taller Latinoamericano de la Red de Lenguaje y en el I Simposio Internacional de Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP (2015).
- 6 El libro y el video *Una maestra soñadora y preguntona*, es el producto del proyecto de investigación *Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes*. Financiado por Colciencias y la Pontificia Universidad Javeriana (2015).



Código	Relato	Reflexión
A. p.3	“Mis nuevas profesoras eran bastante rígidas en su trato; con rostros poco amables y temperamentos fuertes. Ninguna me preguntó de dónde había llegado y cómo me sentía en ese nuevo lugar. No entendía nada”.	Mi siguiente experiencia escolar fue traumática. Llegó una etapa de cambios repentinos. En mi nueva escuela no encontré el refugio que necesitaba; sin embargo, mis aspiraciones no se apagaron; por el contrario, fui comprendiendo que, como maestra, podía elegir mi forma de pensar, sentir y actuar frente a mis estudiantes. No quería ser como estas profesoras; quería ser cálida, comprensiva y exigente a la vez, como lo había sido mi primera docente.
A. p. 5	“(…) Desde el primer día que llegué a esa maravillosa escuela, reconocí que era mi lugar (…). He empezado un largo camino de aprendizaje y transformación como maestra”.	Al llegar al Centro Educativo Esperanza Galicia, sentí que mi sueño estaba por cumplirse. Este era un lugar parecido a mi primera escuela. En mi corazón sentí que iba a hacerlo bien, solo necesitaba amor, confianza y tenacidad. Sentimos complacidos por hacer parte del contexto en el que desarrollamos nuestra práctica pedagógica, garantiza que nos sentimos identificados con sus condiciones y dinámicas; que tengamos una actitud abierta, positiva y diligente, para contribuir a la formación y el desarrollo de la comunidad en la que ejerceremos nuestro oficio de maestros.
A. p. 6	“(…) Los docentes y el director de la institución participamos en el diplomado, <i>Investigación en el aula desde la Pedagogía de Proyectos: Pedagogía centrada en el reconocimiento</i> , como una apuesta ética para la transformación y el abordaje de los conflictos en la escuela”.	La disposición de mi equipo de trabajo ante un nuevo proceso de formación me llenó de esperanza; me sentía plena al hacer parte de un grupo de maestros comprometidos con la educación. El optimismo con el que asumieron el nuevo reto, su creatividad y su tesón, me corroboraron que estaba en el lugar indicado. En este tiempo y espacio inicié mi proceso de auto formación, que aún continúa.
B. p. 9	“(…) Decidí hacer parte de la Red Iberoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. un colectivo de maestros que piensan su práctica, que escriben, dialogan y producen conocimiento desde su quehacer”.	Hago parte de un colectivo de docentes que ha contribuido enormemente a mi formación y transformación de mi práctica: la Red Iberoamericana de Lenguaje. Estar en contacto con otros profesores que han recorrido un camino de aprendizaje a través de su práctica, que hacen cuestionamientos cercanos a mis búsquedas, que escriben, sistematizan, investigan y forman a otros compañeros, me motivó a leer a aquellos autores que se referenciaban en los encuentros y a dialogar con otros colegas sobre nuestras experiencias.

Tabla 3. Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (autobiografía).

Código	Relato	Reflexión
P1. p.2	“Me enamoré de aquella apuesta por la autonomía, por el éxito y por la vida”.	Descubrir una nueva forma de ser y hacer en el aula y en la escuela me cautivó y me colmó de expectativas. En la pedagogía por proyectos encontré respuestas a las preguntas que me hacía sobre mi papel de maestra, alrededor de los niños, en torno al lenguaje y todo lo relacionado con mi práctica en general. Desde el momento en que asumí la pedagogía por proyectos como alternativa para organizar mi trabajo, se inició la transformación de las concepciones sobre el maestro, el estudiante, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la lectura, la escritura y la evaluación. Allí, descubrí múltiples maneras de construir puentes entre la vida y la escuela.
P1. p.2 P2. p.2	“¿Cómo desarrollar una propuesta didáctica para que los niños se asuman como lectores y productores de textos reales y, al mismo tiempo, construyan su conocimiento en torno a la lengua escrita de una manera natural? ¿Cómo orientar un proceso de producción de cuentos para que los niños configuren el conflicto en las historias que escriben?”	Desde que asumí la pedagogía por proyectos como filosofía de vida, me hice preguntas que pudiera responder con mi práctica; llegué a ser más consciente de mi responsabilidad, de lo que pasaba a mi alrededor. Empecé a buscar preguntas cada vez más profundas, a descubrirme como maestra curiosa, inquieta, a comprenderme como una docente en permanente aprendizaje y construcción.

Código	Relato	Reflexión
P1. p.6	“Quería corroborar que los planteamientos de autoras como Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky y Jolibert, son determinantes en el campo de la pedagogía”.	Un camino eficaz para encontrar las respuestas a las preguntas sobre mi práctica pedagógica es mi permanente formación a través de la lectura crítica de autores y sus teorías, quienes me fortalecen a nivel conceptual, pedagógico y didáctico, y me posicionan como una maestra que sabe pensar, expresarse y actuar. Corroborar los planteamientos de los autores estudiados por medio del desarrollo de mi práctica, ha sido revelador, pues me han dado las herramientas y los argumentos para sustentar mi forma de concebir y configurar la práctica pedagógica.
P1. p.18	“Leer es un proceso complejo y liberador que nos ayuda a comprender las diferentes formas de ver el mundo, de situarnos en él, de asumir una postura crítica, de ponernos en el lugar del otro; esa oportunidad no se la podemos negar a los niños, independientemente de su edad”.	Este fragmento revela la postura ética y política que he asumido frente a la educación, a mi función como agente social y a la formación de los niños que acompaño. Como maestra tengo la responsabilidad de dar lo mejor de mí, para que mi práctica pedagógica sea movilizadora de aprendizajes útiles para la vida de los niños, las niñas y sus familias. He comprendido el papel determinante que cumple el lenguaje en la educación para la libertad, la autonomía y la justicia.

Tabla 4. Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (Ponencias 1-2).

Código	Relato	Reflexión
VI. min. 03:03 –03:10	“(…) Sentía que la universidad no me lo había dado todo (...); no me había ofrecido todas las herramientas que me exigía estar al frente de esos niños (...).”	La primera tensión a la que me enfrenté cuando inicié mi experiencia como maestra en Esperanza Galicia, fue conmigo misma, con mis concepciones, mis saberes y mis certezas. Re almente no sabía cómo aplicar tanta teoría y conocimiento descontextualizado a mi nueva vida. Para resolverlo, opté por la pedagogía tradicional, pero me di cuenta de que los niños que acompañaba necesitaban mucho más. Tenía que transformarme y transformar mi manera de vincularlos con el saber.
VI. Min. 04:18 – 04:30	“Yo empecé escribiendo mi primera experiencia. Fue muy dolorosa esa escritura porque distanciarme de la práctica y ver de pronto que no estaba haciendo las cosas tan bien como yo creía, se tornó difícil (...).”	Mi primer ejercicio de escritura nuevamente me puso en tensión conmigo misma. Por un lado, me daba temor exponerme ante otros maestros; no quería ser criticada ni juzgada, aún no estaba segura de que mi práctica era innovadora y significativa. Era evidente que debía continuar mi proceso de formación al lado de otros profesores; que tenía muchísimo que aprender de ellos; asimismo, tenía que seguir leyendo y escribiendo.
VI. min. 06:38 -06:55	“(…) Los niños que han estado acompañados por esta maestra son chicos que saben escribir, que cada vez se hacen, digamos, demandas de mayor envergadura, y eso lo acompaña una maestra que sabe, pero que también se dispone a reconocer que lo que no se sabe puede estar en el contexto (...).”	Esta es la apreciación de una maestra experta en formación docente, que ha acompañado mi proceso de formación desde hace once años, siendo un referente para avanzar, para ser rigurosa y exigente conmigo misma. Esta maestra valora los saberes que emergen de mi práctica, como aportes a la cualificación de las prácticas de otros docentes.
VI. min. 07:53-8:00	“(…) Es una cosa muy bonita. Puedo leer varios libros, considerarme en ellos y aprender muchas cosas de ellos.”	El testimonio de una de las niñas que ha vivido su proceso de formación por medio de la pedagogía por proyectos y las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales y culturales, revela que también ha vivenciado una transformación, asumiéndose como lectora desde muy temprana edad.
VI. min. 14:48 –14:52	“(…) Alba Lucía tiene una agudeza impresionante para escuchar a los niños, las voces de ellos, sus requerimientos (...).”	Otros maestros que han acompañado mi proceso, evidencian que mi práctica ha cambiado; que soy otra, una profesora que se edifica día a día, que concibe a los niños y su aprendizaje de manera distinta.



<p>VI. min. 16:17 – 16:12</p>	<p>“(…) La escuela permite un espacio de reflexión pedagógica cada mes (…)”.</p>	<p>En la voz del directivo del Centro Educativo Esperanza Galicia, se evidencia su apoyo para generar espacios de formación y discusión sobre nuestras prácticas. Este ha sido uno de los factores del contexto que ha impulsado la cualificación de mi práctica y ha potenciado la producción del saber a través de la misma, lo que me ha permitido ser una maestra líder y formadora, que aporta a la transformación de otros colegas. Resulta un poco paradójico reconocer que, después de un largo período de apuestas para la formación de sus maestros, la institución ha bajado el ritmo de los encuentros formativos. Esta es una nueva tensión que he tenido que afrontar; lamentablemente lo urgente desplaza lo esencial. Los maestros, en nuestra cotidianidad, nos vemos enfrentados a cumplir con requerimientos de carácter administrativo que le restan tiempo a nuestra verdadera labor pedagógica.</p>
<p>VI. min 17:23 – 17:38</p>	<p>“Mi niña, desde primero, está con la profe y ha aprendido a leer y a escribir de esa manera; entonces por eso yo creo firmemente en la pedagogía por proyectos (…)”.</p>	<p>Este es el sentir de una madre de familia que ha comprendido el poder maravilloso de la pedagogía por proyectos. Es una madre comprometida con la formación de sus hijas. Tiene una actitud abierta y positiva. A partir de estos procesos que ha vivido con sus niñas, decidió iniciar su formación como docente.</p>
<p>VI. min. 21:34 -21: 45</p>	<p>“Nosotros vamos viendo como el grupo de Alba empieza a ser diferente, como los niños y las niñas empiezan a actuar diferente, como se empiezan a desenvolver en sus vidas (…)”.</p>	<p>Mis compañeros maestros se van dando cuenta que el desarrollo de una práctica pedagógica distinta tiene un impacto diferente en los niños; sus formas de ser, de pensar, de comprender y de expresarse van cambiando; son niños que tienen nuevas demandas. El ejemplo es una de las formas como podemos motivar a otros maestros para que inicien la transformación de sus prácticas.</p>
<p>VI. min. 23:57 -24:05</p>	<p>“Convertir esa acción reflexiva (...) en un saber hacer con los niños, con las familias, pero también con los colegas”.</p>	<p>Los saberes que voy construyendo en la reflexión que hago sobre mi práctica pedagógica, me permiten cualificar, paso a paso, mis formas de ser y hacer en el aula de clase. Esos nuevos saberes son aplicados a mis futuras prácticas con los niños, con la comunidad y con los maestros con quienes comparto diferentes espacios académicos.</p>
<p>LI. p.7</p>	<p>“La investigación buscó aportar elementos al campo de la didáctica de la lengua, y a re-pensar las políticas educativas del país en torno a este tema”.</p>	<p>Después de cinco años de haber iniciado mi proceso de autoformación y transformación, mi práctica fue valorada y seleccionada como una práctica destacada, que valía la pena investigar y sistematizar, con el fin de aportar a la formación de otros maestros y a la reestructuración de las políticas educativas. Mi práctica fue considerada como una fuente de saber por su carácter riguroso y reflexivo.</p>
<p>LI. p.21</p>	<p>“Alba Lucía conoce de manera profunda el contexto en el cual tiene lugar su práctica (...)”.</p>	<p>El hecho de conocer el contexto en el cual me desempeño como maestra, me brinda la oportunidad de desarrollar una práctica real, que le haga frente a las necesidades e intereses de la población; de la misma manera, conocer el contexto implica exigirme, cualificarme, estar preparada para dar todo de mí, para asumir compromisos y retos.</p>
<p>LI. p.32</p>	<p>“(…) Las actividades que conformaban la secuencia se corresponden con los conceptos que surgieron del enfoque teórico escogido”.</p>	<p>Mi práctica pedagógica es destacada porque, en ella, se evidencia una clara coherencia entre teoría y práctica. Mis acciones y reflexiones están orientadas por teorías y planteamientos claros, los cuales me sirven para tomar una postura clara y construir mis criterios, lo que me exige ser una maestra auténtica, que deja huella.</p>

Ll. p.47	"(...) La profesora construy e proyectos de aula con sus estudiantes y, dentro de estos proyectos, diseña secuencias didácticas que abordan procesos específicos del lenguaje (...). Analiza los proyectos que anteriormente ha realizado (...) y se plantea preguntas para lograr mejores resultados con los niños (...)"	He decidido configurar mi práctica con base en dos alternativas didácticas: la pedagogía por proyectos y las secuencias didácticas. Puedo hacer esta combinación sin dejar de lado los lineamientos que rigen las prácticas docentes, puesto que las conozco a profundidad, comprendo sus dinámicas y propósitos. Mi práctica se estructura de manera sistemática, y cada acción tiene sentido en el desarrollo del proceso. Aprendo de mis experiencias pasadas; estoy en permanente evaluación, reconociendo mis falencias y mis aciertos.
Ll. p. 48	"(...) La necesidad de sistematizar la práctica pedagógica a partir de la escritura y de la interacción con los pares".	Me doy cuenta de que el registro de mi práctica me da los elementos que necesito para reflexionar sobre ella. Pertenecer a colectivos de docentes que sistematizan e investigan su práctica, el haber participado en un proyecto de investigación con una universidad reconocida y compartir saberes con expertos en educación, me moviliza, me genera nuevos intereses, preguntas, y ello me reta a estar en un nivel superior de formación. La necesidad de transformación va en ascenso; no se detiene; por esta razón, me asumo como una maestra en obra.
Ll. p.52,53	"Los investigadores fueron testigos de un momento cumbre en este proceso, en el cual ella recogió los aprendizajes de años anteriores, los fortaleció, los complementó con instrumentos que se ajustaron a su forma de pensar sobre la planeación y logró sistematizarlos".	Asumí el desafío de ser maestra coinvestigadora en un proceso serio, exigente y de alto nivel. Durante todo este tiempo asumi una actitud responsable, abierta, rigurosa y propositiva, la cual me permitió crecer a nivel personal y profesional, culminando un proceso exitoso, cuyos resultados seguramente serán de gran utilidad para maestros en formación y en ejercicio.

**Tabla 5. Análisis categorial a través de instrumentos.
Registro de auto observación (video y libro producto de investigación).**

A partir del ejercicio anterior, en el que los relatos de experiencia pedagógica más representativos fueron analizados a la luz de las categorías fundantes y emergentes del estudio de caso, presentaré, de manera descriptiva, los resultados del proceso investigativo que me llevaron a comprender cómo se transforma el saber pedagógico por medio de la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia.

El hecho de llegar a una escuela con características similares a la institución donde germinó mi deseo de ser maestra, donde se configuraron los primeros referentes para ejercer este oficio, me permitió establecer una fuerte conexión con el contexto. Las condiciones de vulnerabilidad del entorno me dejaron mirar más allá de lo visible y descubrir, en medio de la pobreza y la injusticia social, la esperanza, los sueños y la tenacidad de los niños, las familias y los maestros. Dichas condiciones, las del contexto educativo, y mi actitud optimista frente a esta nueva experiencia, me condujeron a reflexionar sobre mi formación previa; a medida que mi vínculo con la comunidad se hacía más estrecho, me daba cuenta de que mis saberes y certezas no eran suficientes para acompañar los procesos pedagógicos, sociales y culturales que la comunidad requería. Así, la transformación de mi saber pedagógico inició cuando



comprendí que debía continuar mi formación como maestra, que debía dar paso a nuevas búsquedas y preguntas; que debía disponerme a configurar mi trabajo en el aula de manera distinta. Mi horizonte de sentido como maestra había cambiado, estaba rodeada de seres dispuestos a transformarse como lo estaba yo.

Para resolver mis dudas e interrogantes, y hacer frente a mis necesidades situadas, inicié un camino de autoformación que aún continúa, el cual me ha exigido vincularme con las dinámicas de trabajo conjunto, de diálogo reflexivo y producción de saber de diferentes colectivos de maestros que hacen investigación desde sus prácticas. La Red para la Transformación de la Formación Docente y el Espiral de Lenguaje y Pedagogía por proyectos (ver Tabla 3. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [Ponencias 1-2]*), han sido los escenarios que han potenciado y acompañado mi iniciativa de cambio.

Desde estos espacios vitales para mi reconstrucción personal y profesional, he ido edificando mi proyecto formativo. A partir de mis búsquedas, materializadas en preguntas orientadas a comprender el sentido de ser maestra en esta comunidad, y entre estas, por ejemplo, quiénes son mis estudiantes, cómo aprenden, qué necesitan, qué les interesa y cuál es la práctica pedagógica que debo agenciar para acompañarlos en un proceso de formación con sentido para sus vidas. Es muy gratificante entender que mis búsquedas han tenido impacto y reconocimiento entre docentes e investigadores expertos que han sido testigos de mi proceso (ver Tabla 4. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [video y libro producto de investigación]*); escucharlos me hace percibir que debo asumir un compromiso continuo con mi proceso de formación, porque es una apuesta que tiene sentido y genera reflexiones de cambio en toda la comunidad educativa.

El hecho de formularme preguntas cada vez más profundas, hace posible que me piense como una maestra en permanente aprendizaje y construcción. A partir de esta postura he asumido el reto de escribir lo que hago en el aula y socializar mis relatos en diferentes espacios, con profesores de diferentes latitudes, lo que redundará en la apertura de nuevas posibilidades para la cualificación de mi práctica y la de los maestros que me escuchan y me leen. De hecho, Bernal y Trujillo (2015) exponen que: “La práctica, propia o ajena, al ser tomada como objeto de análisis de manera sistemática y rigurosa, puede constituirse como un espacio de construcción de saber y en escenario de formación” (p. 8).

Este ejercicio de producción de saber ha estado acompañado del diálogo con autores cuyas teorías y planteamientos me han fortalecido a nivel conceptual, pedagógico y didáctico, posicionándome como una maestra que sabe desde dónde pensar, cómo expresarse y de qué forma actuar. Así, decidí configurar mi práctica con

base en unas alternativas didácticas por medio de las cuales integro mis propósitos con las necesidades e intereses de los niños. Esta opción para organizar mi ejercicio pedagógico es validada por maestros que pertenecen a la comunidad académica del país (ver Tabla 4. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [video y libro producto de investigación]*).

El acople que he logrado entre dos opciones didácticas como la Pedagogía por Proyectos y las Secuencias Didácticas, ha cobrado mucho sentido en el desarrollo de procesos encaminados a vincular la escuela con la vida de los niños. Con estas apuestas, he reivindicado la palabra y el lugar de los estudiantes, de las familias y de mí misma, como interlocutores auténticos que establecen una ruta de aprendizaje a partir de nuestras necesidades, intereses y propósitos, lo que conlleva a desarrollar ejercicios de enseñanza-aprendizaje recíprocos y solidarios. La forma de llevar a cabo mi práctica pedagógica, unida a un ejercicio de escritura cada vez más riguroso, exigente y estructurado, me condujo a hacer parte de procesos de sistematización e investigación en los cuales mi práctica ha sido estudiada para aportar elementos al campo de la didáctica de la lengua; incluso, re-pensando las políticas educativas del país.

En este proceso, acepté el reto de ser maestra coinvestigadora, planeando, registrando y escribiendo en torno a mi práctica educativa, de manera más sistemática y reflexiva. Evidencia de ello es el testimonio de los investigadores que acompañaron el proceso (ver Tabla 4. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [video y libro producto de investigación]*). Con este ejercicio de metacognición logré comprender que el saber pedagógico previo se transforma en fuente de conocimiento para mi formación propia y la de mis pares. De la misma manera, con mi decisión de cambio y mi participación en espacios plurales, exigentes y productivos, siento que desarrollo una práctica coherente con la teoría que la fundamenta; también he fortalecido habilidades comunicativas con las cuales expreso, con seguridad, avances, hallazgos, formas de vivir el aula y mis nuevas incertidumbres y cuestionamientos.

Hoy, tengo las herramientas y los argumentos para seguir siendo maestra desde una postura que, tal vez, otros profesores no comparten o no comprenden. He descubierto la importancia de confrontarme a mí misma y entrar en diálogo con otras concepciones, con otras formas de pensar y desarrollar la práctica pedagógica, pues, como afirma Perrenoud (2004): “Es preferible que coexistan todos los tipos de concepciones y de maneras de hacer. Pero, en ningún caso, el silencio ni la ausencia de confrontación” (p. 135), actuando siempre desde el respeto, la comprensión y el ejemplo.

Siento la confianza para interpelar las políticas públicas del país, para aportar, mediante el ejercicio de mi práctica, iniciativas de renovación curricular que orienten con mayor sentido nuestros modos de ser y hacer en la escuela. Me siento segura para enfrentar las angustias que implican vivir en permanente renovación, situaciones que ponen en tensión mi relación con el saber que construyo, con mis estudiantes, sus familias y los maestros de mi entorno; considero que, con la actitud que asumo frente a mi propia formación y a la formación de los niños que acompaño, estoy aceptando la invitación de Schön (1998), quien nos convoca a asumirnos como profesionales de la educación que agencian sus luchas en torno la reflexión sobre su práctica. De hecho, el autor expone:

Si los profesores intentan convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría de conocimiento que subyace en la escuela. No sólo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la ejecución; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado (p. 291).

El permanente ejercicio de recuperación, análisis y reflexión sobre mi práctica pedagógica, a través de su planeación, registro y narración autobiográfica, me ha preparado para que delibere en el momento mismo de la acción educativa y logre convertir esa acción reflexiva en un saber hacer, dándome cuenta, en el espacio y tiempo presente de la práctica, cuáles son mis aciertos, mis fortalezas, mis desaciertos y las nuevas demandas que emergen en cada encuentro pedagógico.

Un verdadero maestro es el que duda, se equivoca, intenta, reflexiona y aprende de este proceso. Alliaud y Antelo (2009), citados por Bernal y Trujillo (2015), manifiestan: “El docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías” (p. 53).

En este mismo sentido, la reflexión constante que hago sobre mi práctica, a través de la narrativa, me ha llevado a reformular mis concepciones de maestro, infancia, saber y práctica pedagógica. Soy una mujer y una maestra que narra su vida para tomar distancia y comprenderla; poco a poco me he empoderado de mi papel como agente de transformación social, como intelectual que puedo producir un saber pedagógico, sin reproducir contenidos y modelos alejados de mis sueños y las prioridades de mi contexto.

Me enuncio ante el mundo en primera persona, para hacer sentir mi voz, para ser leída y escuchada; para salir del anonimato y anunciar que mi práctica pedagógica, más allá de un acto de transmisión del saber, es una práctica social, eminentemente reflexiva, en la que puedo desaprender y abrir mi corazón para construir, con otros, el conocimiento que necesitamos; no el que debemos repetir.

Mi práctica es el escenario propicio para formarnos con tono y tacto pedagógico, dos maneras de “actuar en la educación” (van Manen, 1998, p. 169); asimismo, para soñar y construir nuestra historia alrededor del reconocimiento, de la mirada en positivo y la palabra que acoge con respeto. La narrativa de mi experiencia pedagógica me ha permitido “Reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones” (Perrenoud, 2004, p. 58). Es, en la narración de mi vida, donde me encontré conmigo misma como sujeto histórico, ético y político, comprendiendo por qué elegí ser maestra y por qué, por medio de mi práctica pedagógica, avivo mi fuego creador, como una maestra en obra.

2.7 Yo vivo de preguntar

Mi transformación como maestra en obra y la transformación de mi práctica pedagógica se han agenciado desde el contexto en el que transcurrió mi infancia, donde germinó la vocación de ser maestra y tuve los primeros referentes para desarrollar una práctica pedagógica a través del reconocimiento. De igual forma, mi transformación en el Centro Educativo Esperanza Galicia ha sido una realidad por las condiciones de vulnerabilidad de la población que me exigen ser mejor maestra; además, la actitud positiva de mis compañeros maestros y del directivo docente, quienes me han dado su confianza, me han motivado a participar de procesos formativos, apoyándome para tener continuidad en el desarrollo de mis propuestas pedagógicas y didácticas al interior de la institución.

La recuperación y análisis de los relatos de mis experiencias pedagógicas permitieron descubrir que, en mi decisión de cambio, orientada por mis constantes búsquedas y tensiones, se encuentran los principales agentes de transformación de mi ser y hacer como maestra. Del mismo modo, la vinculación a colectivos de profesores en permanente formación, la escritura y socialización de mi práctica en espacios regionales, nacionales e internacionales; y mi participación en procesos de formación docente, sistematización e investigación, constituyen los factores esenciales que han impulsado la transformación del saber pedagógico, a partir del cual he logrado concebir mi práctica como un ejercicio de permanente reflexión, donde puedo hacerme preguntas sobre la manera de desarrollar una práctica para la formación de ciudadanos con libertad, autonomía y participación.



Esta concepción me ha hecho comprender que un docente, comprometido con su encargo social, es aquel que se siente afectado por la realidad que comparte; es un educador que duda, que ignora, que busca, que no calla, ni enseña a callar; que no se conforma ni enseña a conformarse; que agencia sus luchas responsablemente desde el pequeño espacio que le correspondió habitar.

Mi práctica reflexiva puede o no inscribirse en ámbitos de construcción pedagógica colectivos y formales; es claro que también puedo pensar sobre mi oficio en solitario o con las personas más cercanas a mi vida personal y profesional; sin embargo, dicha reflexión sobre mi práctica tendrá mayor impacto en mi formación y transformación si se inscribe en las dinámicas de redes de maestros, donde nos configuramos como legítimos productores del conocimiento pedagógico y didáctico, a través de la escritura de nuestra práctica, porque nos deja resignificar las teorías, los modelos y los conceptos que hacen parte de nuestra tradición formativa y de nuestra historia como docentes; es, mediante la escritura, que el saber pedagógico se constituye en conocimiento vivo e histórico, construido desde la escuela.

La producción del saber pedagógico, por medio de la narración de la propia práctica, nos posiciona como sujetos autónomos, éticos y políticos, que permanentemente piensan la educación. Este proceso requiere que nuestra producción supere el carácter anecdótico de lo que hacemos en el aula de clase y exige que anclemos estas acciones en procesos sistemáticos y reflexivos, en los cuales podamos expresar y comprender cuál es nuestra concepción de ser maestro en el presente.



CAPÍTULO III

CULTURA, ARTE Y MÚSICA. UN EJERCICIO DIDÁCTICO DE FORMACIÓN CIUDADANA: PERSPECTIVA DE PAZ Y CONVIVENCIA

Martín Sammy Arias¹

1. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigador del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente del Instituto Técnico Superior (ITS). Contacto: socrates621@gmail.com



3.1 Una comunidad hecha institución

El Instituto Técnico Superior está ubicado en el sector de Álamos, reconocido por pertenecer a uno de los estratos sociales más alto, aspecto que no tiene ninguna relación, desde el punto de vista social, con la comunidad estudiantil de la institución.

La naturaleza que rodea el espacio del instituto hace parte del ambiente escolar, donde se observan diferentes especies de aves, algunos animales silvestres y vegetación, que hacen de este un lugar un espacio agradable para acercarse al conocimiento, la ciencia y la tecnología; así como para realizar actividades de recreación y descanso. Igualmente, los escenarios deportivos como el coliseo, las canchas múltiples y la Polvera, así nombrada por los niños, se constituyen en zonas importantes de reconocimiento social, adecuados para el desarrollo integral del trabajo escolar.

En cuanto al origen del colegio, el 10 de abril, de 1943, una época de convulsiones sociales y políticas en Colombia, surge el Instituto Técnico Superior con una población de 100 estudiantes, y desde entonces se ha ido posicionando a través de los años a nivel regional y nacional, como un referente importante y de alto nivel en educación técnica y tecnológica, alcanzando reconocimiento y prestigio por la calidad de sus egresados. De esta manera, el Instituto Técnico Industrial, como se llamó inicialmente, abrió sus puertas a la comunidad risaraldense con las siguientes especialidades: electricidad, mecánica, latonería, carpintería y albañilería. Su sede se encontraba ubicada, en ese entonces, en la carrera 13 con calle 21, con el señor Jorge Garzón como su primer rector.

En el presente, y luego de muchos años de trabajo continuo, en la institución se han desarrollado complejos procesos de administración técnica y pedagógica, tendientes a conservar su calidad académica y la imagen de ser una de las mejores instituciones de la región y del país. Sin embargo, los acelerados cambios y transformaciones en todos los campos de la educación, la ciencia y la tecnología, plantean nuevos retos para continuar con la tarea, nada fácil, de construir un paradigma de innovación y desarrollo para la región a partir de un plantel como este.

Con esta contextualización histórica se pretende dar un marco de referencia para comprender la enorme responsabilidad y compromiso que tiene el colegio para dar una respuesta efectiva al reto de formar y apoyar a la comunidad educativa frente a los requerimientos de calidad, cobertura y pertinencia, comprendidas en las políticas educativas a nivel nacional y entendidas como exigencias planteadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Además, el Instituto está localizado en una de las ciudades con mayor dinamismo económico, comercial, político y cultural de Colombia, como lo es Pereira,



urbe destacada en el contexto nacional e internacional por su rápido desarrollo y crecimiento poblacional, y que no ha sido ajena a fenómenos migratorios de un considerable porcentaje de ciudadanos que ha tenido que abandonar sus lugares de origen por motivos de violencia, desplazamiento forzado, o por la búsqueda de mejores oportunidades laborales que eleven su calidad de vida.

Las características de la población que llega a la ciudad, unidas a los problemas que la impulsan a emigrar, se convierten en una realidad que explica en parte cómo en la construcción de nuevas comunidades de vida, el desarraigo, el miedo, la incertidumbre y la desesperanza, se convierten en fuente para explicar, desde lo social, unos fenómenos que impactan de manera significativa a la ciudad. De hecho, los altos índices de violencia juvenil, las pandillas, el consumo de sustancias psicoactivas, el alcoholismo a temprana edad, la desescolarización, la prostitución y la falta de políticas de desarrollo juvenil pertinentes con sus realidades e intereses, crean un desafiante ambiente en donde educar y formar es el gran compromiso y el mayor reto de las instituciones educativas. Por lo anterior, la ciudad termina convertida en un espacio de construcción de vida, de historias en las cuales los valores se reflejan en los barrios, las cuadras, los parques; lugares de encuentro para la gente, y sobre todo, para la población juvenil

La ciudad se ve desbordada por estos fenómenos y la incapacidad de los jóvenes de acceder al mercado laboral, a la educación y, mucho menos, de contar con espacios pertinentes e incluyentes para ocupar el tiempo libre en actividades culturales o artísticas, como la música, o espacios en donde pueda practicarse algún deporte; fundamentos indispensables desde los cuales se construye la ciudadanía y que contribuyen a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

En este devenir histórico se van consolidando comunidades con vida propia. De los espacios caóticos y cotidianos surge la urgencia transformada en el noble ideal de convertir la escuela en el lugar donde la vida cobre significado para los jóvenes, en donde los valores de convivencia, paz y respeto por el ser y el actuar de los otros en la diferencia, se reconozca en su dimensión humana, manifestados en el optimismo y la lucha por lograr un desarrollo personal y colectivo. De esta manera, el Instituto Técnico Superior, inmerso en una sociedad y en una historia marcada por la violencia, por la indiferencia, el miedo y el olvido, no es ajeno a la incertidumbre y la desesperanza que ha marcado a la población juvenil y que ha dado pie para que surjan sus propios lenguajes, nuevas formas de actuar y de pensar a partir de perspectivas críticas e ideológicas confrontadas en todo momento por la cultura y el ser en sus dimensiones éticas, políticas, humanas y ciudadanas.

Así las cosas, cabe considerar la capacidad humana de los jóvenes en términos de principios y valores, lo que amplía el impacto de la institución más allá del aspecto académico o del nivel económico de las familias. Desde esta perspectiva, su mayor

responsabilidad se orienta hacia la formación y el apoyo integral a los estudiantes, en lo que juega un papel fundamental el reconocimiento multidimensional de la familia mediante un contexto básico para el desarrollo vital de los jóvenes. Esto implica la pretensión de establecer vínculos en el presente y el futuro con el mundo político, social, cultural y económico que los rodea, y que opera en doble sentido en la consolidación de ciudadanos responsables y honestos; es decir, en la tarea de formación de estos ciudadanos deben confluír la comunidad académica y el contexto.

Los efectos de la desarticulación de estos dos componentes, de acuerdo con lo expresado por la orientadora escolar del instituto durante una entrevista concedida al investigador, se evidencian en el ámbito escolar en casos muy preocupantes como la intimidación escolar, el deterioro de la convivencia, el incumplimiento de las normas institucionales, las relaciones entre estudiantes deterioradas por la intolerancia, la falta de respeto a la autoridad del maestro, entre otros. Estas situaciones pueden explicarse como una consecuencia de la naturalización de la violencia en los medios de comunicación, la influencia de la familia, el ambiente de la ciudad y de la comunidad en general, lo que induce a los jóvenes, en la mayoría de los casos, a que repliquen esos comportamientos y actitudes en el contexto escolar. En síntesis, la falta de afecto y disciplina en el hogar, unida a factores tan relevantes como el contexto familiar y la problemática social de la ciudad, son determinantes en la formación de jóvenes ciudadanos.

Por lo tanto, a partir de esta realidad familiar y escolar deben promoverse alternativas de investigación e indagación acerca de habilidades sociales como la participación y el liderazgo, las cuales permiten a docentes e instituciones diseñar proyectos innovadores para que los jóvenes desarrollen sus potencialidades, no solo desde el conocimiento, sino también desde su dimensión humana, para que se acerquen a las expresiones culturales con el objetivo de transformar los espacios de violencia en ambientes sensibles al diálogo y a la sana convivencia, en el ámbito de una ciudad educada y educadora. Para lograrlo, resulta indispensable revisar el concepto de ciudad para dejar de considerarla solo como un espacio físico, puesto que, también es un escenario donde se generan relatos que se van construyendo a partir de las vivencias de sus habitantes y, para el caso de esta investigación, de los jóvenes que lo habitan.

Para evidenciar esas historias, el empleo de la cartografía de derechos es un instrumento de recolección de datos para fenómenos sociales como la violencia, la exclusión, la falta de participación y otros conflictos determinantes en la percepción que van construyendo los jóvenes en los temas de ciudadanía. De este modo, en las narrativas de los barrios y sus problemas se refleja una realidad compleja que ha llevado encontrar una radiografía preocupante del avance en los índices de explotación sexual, trabajo infantil, reclutamiento para bandas delincuenciales, situaciones de calle, consumo de sustancias alucinógenas, abandono familiar, desesperanza, poca motivación para el estudio y la falta de oportunidades, entre otras.



En este orden de ideas, la inquietud que guía la presente investigación se orienta a indagar sobre las percepciones del ejercicio de la ciudadanía en estudiantes de grado 10°, en edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, que han participado en procesos de formación ciudadana y política, en el plantel educativo Instituto Técnico Superior de Pereira.

Para resolver dicha inquietud, se busca el apoyo de diferentes teorías que puedan contribuir con el encuentro de otros intereses sobre la misma línea temática, con el fin de abrir la posibilidad a nuevas preguntas e hipótesis que emergen de la investigación y la experiencia pedagógica en proyectos de ciudadanía y de la cultura de la legalidad, realizados con los estudiantes en años anteriores. Estos elementos permiten confrontar que la mediación educativa no es el único elemento válido para fundar un referente teórico.

Además, el investigador considera importante el concepto de ser joven hoy en contextos socio-culturales especiales, teniendo en cuenta los relatos escolares, su visión de ciudad y la dimensión histórico-política del país, lo que configura su pensar y actuar en la escuela, en la comunidad y en la ciudad. En este sentido, la participación y la identidad se convierten en aportes valiosos para el proceso, desde una mirada conceptual, puesto que, abren un abanico de alternativas que irán emergiendo de acuerdo con el interés y objetivo de la investigación.

De igual modo, las tendencias actuales en la formación ciudadana y su relación con otros elementos importantes como el desarrollo humano, la convivencia, *la pedagogía del conflicto*, el arte y las expresiones de la lúdica y la responsabilidad ético-política en la transformación y construcción de nuevos escenarios, son elementos presentes en los diferentes talleres didácticos, vistos como una oportunidad de intervención a partir de la investigación, para que maestros y estudiantes construyan lazos de saberes encaminados a la transformación de prácticas didácticas en el marco de una pedagogía ciudadana.

Así, las categorías de ciudadanía y participación emergen después de un ejercicio de lectura de contexto del aula y del colegio como zonas de vida propia, en donde el sentir y el actuar de los estudiantes, al igual que sus realizaciones y prácticas cotidianas en la convivencia, sus relaciones interpersonales y sus posiciones políticas e ideológicas, son determinantes. También sus expresiones en el arte, su lenguaje, su forma de solucionar los conflictos, van creando una dinámica que hace que el área escolar se considere en interacción con otros espacios de sentido para los jóvenes en la búsqueda de su propia identidad, en la construcción de su rol como ciudadanos responsables, proactivos, críticos y constructores de nuevas humanidades. En esta perspectiva, el arte, la cultura, la música, funcionan como dispositivos didácticos en la formación de la ciudadanía.

A través de estas ideas, el proceso de investigación genera compromisos académicos, epistemológicos y humanos para buscar nuevas estrategias aplicadas a la formación ciudadana, contando con una pedagogía basada en el desarrollo humano y con la intervención del arte, del juego y de las expresiones culturales como dispositivos de transformación y construcción de conocimientos novedosos que, a partir de las experiencias del aula, sean una oportunidad y un desafío en la sistematización de narrativas escolares en contextos vulnerables, las cuales contribuyen de forma positiva al logro de los objetivos propuestos.

La pregunta concreta que se formuló para el desarrollo de la investigación es la siguiente: ¿qué significa construir espacios de participación desde el concepto de ciudadanía en los jóvenes, teniendo en cuenta una escuela democrática, plural e incluyente? Tal interrogante se fundamenta en un marco socio-cultural determinado por el aula como escenario de vida, desde donde emergen los más simples, pero significativos sentidos de vida.

En este contexto, el relato, la fotografía, el juego y la sensibilidad estética no están aislados, se complementan con una lectura del desarrollo humano a partir de los planteamientos de Nussbaum (2012) y otros teóricos que, en esta línea, exponen indicadores sobre la formación ciudadana desde lo local, con una perspectiva universal, porque valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia y las humanidades son fundamentales y necesarios en la reconstrucción de sociedades democráticas, en las que la dignidad y la vida son factores que cobran sentido en la educación y formación de las personas, y en la construcción de una comunidad pacífica y armoniosa.

Los antecedentes investigativos revisados dan cuenta del tema de la ciudadanía a partir de diferentes enfoques, siendo relevantes los aspectos político y jurídico como acciones subyacentes del marco constitucional. En la búsqueda de estos antecedentes, se encontró que a nivel regional no existen estudios a profundidad que indaguen por el ejercicio de la ciudadanía de los jóvenes desde la escuela, y que involucren aspectos tan importantes como la didáctica y la pedagogía en un proyecto de formación ciudadana, el cual parte de realidades específicas como el aula, el contexto social y político inmediato.

A nivel nacional, se destacan estudios e investigaciones sobre los jóvenes y sus percepciones. Estos estudios, realizados con la coordinación de Echevarría (2014), a quien acompañaron los investigadores Otálvaro y Guzmán, apoyados por la Universidad de La Salle, conforman un grupo de investigación que trabaja temas con un énfasis fundamental en las necesidades de formación ciudadana de los jóvenes y sus percepciones ético-políticas en contexto. El proyecto *Humanizarte, propuesta pedagógica para la construcción de paz*, es un referente en esta propuesta, en la medida en que proporciona elementos válidos para la comprensión del sentido y significado de ser joven hoy.



Por otro lado, describir la relación entre la formación ciudadana y la importancia del arte, la cultura y el juego como dispositivos de construcción de identidad y responsabilidad ético-política en los jóvenes, es mejorar la convivencia escolar; es evidenciar sobre el escenario la responsabilidad lineal de la escuela, los padres de familia, la ciudad y la comunidad en general, para abrir espacios democráticos e incluyentes de justicia y participación para miles de jóvenes que, por determinadas circunstancias, han sido olvidados como protagonistas del desarrollo. Para lograrlo, se sistematizaron algunos enfoques de formación ciudadana, desarrollo humano y su impacto en la escuela en términos de convivencia, los cuales posibilitan ir más allá de lo teórico y evidenciar, en la práctica, resultados en el mediano y largo plazo, lo que conduce a la generación de nuevas perspectivas ético-políticas en la construcción de ciudadanía.

3.2 La narrativa, el lenguaje del maestro

La escuela, considerada como una de las instituciones más importantes de la sociedad, determina y moldea en su espacio un micro mundo de realizaciones humanas mediadas por la palabra, la convivencia, el arte, la cultura, el conocimiento, la alegría, el amor y la esperanza, entre otros aspectos que confluyen para definir, de alguna manera, lo que será la vida de los ciudadanos. Al comprender este espacio tan importante en la formación de las personas, se percibe que es preciso ampliar el conocimiento que tenemos de la escuela como un escenario donde se crea la vida, como un lugar en donde las transformaciones y las realizaciones humanas tienen su máximo desarrollo, en la medida en que trasciende las dimensiones de los seres que se encuentran allí para recrear, desde sus saberes y esperanzas, sus más significativos proyectos de vida.

De hecho, una mirada a la escuela, con sus múltiples y más complejas relaciones de vida, debe contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje para que el pensamiento individual y colectivo cobre dinamismo y se logren los objetivos de desarrollo social y humano. Este es un asunto que hace pensar en que la institución escolar se encuentra determinada por lo político. Por tanto, resulta esencial considerar las relaciones de poder y de convivencia como un fundamento en la formación de la ciudadanía, con la intención de democratizar y sensibilizar la escuela en la búsqueda del conocimiento del hombre, o tal vez, redefinir la ciudadanía como el principal eje en la estructura del tejido social.

En este sentido, se asumen los aspectos humano y social como inmersos en una evolución cultural dialéctica para buscar desafíos y metas que transformen las realidades sociales injustas (y poco motivadoras), por espacios de conocimiento y de reconstrucción de historias de vida, en las cuales el pensamiento y las nuevas formas de interactuar con la realidad se consideran como la verdadera esencia del desarrollo socio-cultural y ciudadano.

Desde esta perspectiva, es posible establecer los conceptos de cultura y lenguaje como ejes centrales en la discusión sobre las nuevas formas de educar y formar; asimismo, en el rediseño de los objetivos de la educación y en otros puntos de reflexión dialéctica que se dan en la investigación educativa, los cuales involucran aspectos tan importantes como el contexto de desarrollo de los individuos, sus interpretaciones de la realidad, unidas a la evolución y transformación del mundo y su desarrollo histórico, como el principal referente en la comprensión y sentido de la vida.

En esta tarea, Bruner (1998) es una guía para lograr un acercamiento entre la educación y los procesos evolutivos del hombre, en los que las herramientas y su utilización se convierten en la mediación entre el dominio del lenguaje y el desarrollo cognitivo. El autor ofrece una teoría para comprender los procesos de adaptabilidad y asimilación del hombre en la construcción de un sistema complejo de diferentes formas de aprendizaje y de elaboraciones históricas que influenciaron desarrollos posteriores en torno a la cultura, la política, el arte y el conocimiento.

De lo anterior se deduce que la adaptación del hombre, a nuevos paradigmas, supone el desarrollo de su estructura genética en relación con la experiencia de conocimientos novedosos, la transformación cultural del medio y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bruner (1998) llama la atención sobre el papel que cumple la educación inmersa en una evolución antropológica, porque el espacio y el ambiente potencian y determinan las complejidades de los seres en proceso de desarrollo.

En este marco de reflexión, es fundamental pensar críticamente el rol de la educación en cuanto a la transformación y su verdadero sentido en la sociedad, y cómo esta puede contribuir con el desarrollo de nuevas habilidades que induzcan a los seres humanos a ser más creativos para desenvolverse en el mundo, para que fortalezcan su imaginación y construyan espacios dignos de convivencia.

Visto así, la educación debe contribuir con la construcción de formas de interpretación simbólica de la realidad, y buscar soluciones alternativas a otras formas de vivir y de existir en función de la justicia y la dignidad. Aquí cabe preguntarse cómo el currículo puede intervenir con nuevas preguntas relacionadas con la educación en momentos y contextos específicos, y cómo esta permite el desarrollo de habilidades concretas que cuestionen profundamente a los estudiantes.

Por otra parte, tanto la educación como la cultura gozan de una conceptualización bastante amplia y pertinente en torno a la elaboración de modelos de aprendizaje basados en las necesidades de los educandos, en los cuales la escuela y la sociedad determinan el rumbo y la intencionalidad del proceso, lo que exige una urgente redefinición de los objetivos educativos para adecuarlos a los cambios que registra la sociedad contemporánea.

Expuestas de este modo las ideas, la función de la ciencia y la tecnología no puede considerarse aislada del proceso educativo; por el contrario, es un desafío involucrar a la escuela y al sistema educativo en aras de la dinámica de los grandes avances que se vienen dando en estos campos, para que estudiantes y profesores creen redes de actualización y de solidaridad frente a la obtención del conocimiento, con el fin de proponer alternativas a los nuevos problemas que trae consigo la ciencia y, con ella, la sociedad en general. Asimismo, la complejidad de la tecnología promueve una ruta cognitiva más significativa para los estudiantes, pues las habilidades mecánicas mentales de estos son puestas en juego para estructurar otros modelos de aprendizaje más pertinentes con las necesidades de un mundo en constante transformación.

Cabe señalar, alrededor de las observaciones anteriores, que la psicología educativa y las diferentes teorías del aprendizaje aportan elementos interesantes, como la adecuación de escenarios de aprendizaje motivadores y el análisis para el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias en los estudiantes, las cuales les permitirán enfrentar formas de adquirir el conocimiento más novedosas. En este mismo sentido, el desarrollo de destrezas emocionales para mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, la convivencia y el manejo de conflictos de manera positiva, debe estar orientado a la construcción de espacios de cultura ciudadana y respeto por las normas y leyes, tan necesarias para la convivencia en una sociedad en crisis como la actual. Incluso, el concepto de perfectibilidad, asumido por la psicología moderna, contribuye con la superación de los niveles de insuficiencia académica; ayuda a redefinir el sentido y el significado del proceso educativo y garantiza el cumplimiento de objetivos claros y concretos en la formación de los estudiantes, con el fin de encontrar el sentido social de la educación como agente que preserva y transforma modelos culturales en comunidades en crisis.

Desde esta perspectiva, lo mejor del ser humano va más allá de las características físicas, porque cada sujeto comprende que es el ser la dimensión más importante a desarrollar. De hecho, las afectaciones a su ser como persona marcan el camino para mejorar su proyecto de vida, sus realizaciones y formas de concebir su propia realidad. Así, cada individuo va asimilando sus propias expresiones culturales, las cuales harán parte importante de su personalidad y, aunque es un proceso gradual, la guía y el apoyo del entorno familiar, social y educativo, son fundamentales en la formación de los educandos que ejercerán en un futuro su papel como ciudadanos activos.

Ante esta situación, Bruner (1998) indica que el hombre no es solo un ser biológico, sino un ser cultural. Si se tiene en cuenta que la cultura es vasta y compleja, ningún hombre por sí solo puede asimilarla y, de esta idea, se desprende la importancia de la educación. Esto quiere decir que los conocimientos y destrezas de la cultura son enseñados fuera del contexto en que surgen. En la escuela se da este proceso y, para ello, se utilizan la abstracción y el lenguaje (oral y escrito) contextualizado (Bruner, 1998).

Resulta innegable el protagonismo de la cultura y del lenguaje en la educación, como medios que sirven para transformar la sociedad, lo que debe estar presente en la evolución del desarrollo intelectual de los estudiantes, quienes construyen y determinan las visiones más complejas del mundo al apropiarse de ideologías y relaciones político-sociales que marcarán su desempeño dentro de sus comunidades. Los anteriores planteamientos señalan que la memoria histórica es una constante desde la escuela y desde la sociedad; de allí que no puedan ni deban separarse sus componentes, puesto que, es preciso desarrollarlos al mismo tiempo para dar sentido y construir significados alimentados por narrativas e historias de vida que cobran su importancia en el aula de clase.

En este contexto, el papel del profesor es fundamental cuando reconstruye e investiga su práctica pedagógica, cuestiona de forma crítica los procesos de enseñanza-aprendizaje que no dan resultados, replantea el currículo y da sentido al conocimiento, adaptándolo a los niveles de desarrollo de sus educandos. De esta manera, los ambientes de aprendizaje trascienden los límites del aula y se ubican en el contexto socio-cultural, apropiándose de realidades inmediatas expresadas en su lenguaje cotidiano.

Entonces, es importante que los procesos de investigación contribuyan con la transformación y el mejoramiento del clima escolar, porque tanto los maestros como los estudiantes, y la comunidad en general, aportan a la formación de los jóvenes sus experiencias y saberes, necesarios para construir nuevos modelos de convivencia. Asimismo, la comunidad también se transforma y aprende de la escuela y, en esta medida, la ciudadanía aporta al desarrollo social y humano.

En este intercambio de la escuela con su entorno, debido a que los establecimientos educativos son vulnerables a los problemas de la sociedad, las vivencias y experiencias de violencia, inconformismo y falta de esperanza son vividas por los estudiantes; de hecho, las angustias y los miedos son, además, el reflejo de lo que pasa en la comunidad; por lo tanto, los niños, niñas y jóvenes necesitan de intervenciones educativas significativas que potencialicen sus habilidades para construir proyectos de vida exitosos, que les permitan afrontar y construir sociedades más justas, dignas y desarrolladas.

En la actualidad, la escuela se piensa unida a la comunidad, a la sociedad; en la educación que dentro ella se orienta prevalece lo cultural para generar alegría, esperanza y mejores actitudes morales, aspectos fundamentales en la experiencia pedagógica. En esta línea, los proyectos de formación ciudadana con los jóvenes, desde el ámbito de la escuela, deben configurar otras estrategias didácticas ante programas que están descontextualizados de las realidades y necesidades de inclusión y participación en la educación.

En consecuencia, los espacios en donde los jóvenes viven e interactúan son ámbitos socioculturales en los cuales se proyectan procesos de autoformación, acercando a los estudiantes a realidades y percepciones frente a la política y la sociedad; por consiguiente, el lenguaje individual y colectivo, en un proceso de internalización, según Rotger (1995), crea todo un componente de transformación intrapersonal cuyo origen se encuentra en la familia y en la escuela, como lo plantea Vygotsky citado por Rotger (1995).

Por tal razón, validar en un debate dialéctico de aula con estudiantes, conceptos tan importantes como la multiculturalidad, la identidad, la ciudadanía, la inclusión, la exclusión, los prejuicios, los estereotipos y la diversidad cultural, con el objetivo de alcanzar ciertos niveles de lenguaje que permitan la construcción de nuevos ejercicios de interpretación social, es abrir espacios a la sensibilidad frente a realidades en constante construcción, si se tiene en cuenta que los educandos se enfrentan cada día a otras dinámicas de información local y mundial.

Al respecto, Imbernón (2002) argumenta que es necesaria una educación para la ciudadanía desde el ámbito de lo público, en la cual los jóvenes, mediante el debate crítico y argumentativo, se apropien de temas de ciudad que necesitan ser llevados al aula para generar, de esta forma, interés y participación en modelos alternativos de solución a los problemas más significativos de su comunidad.

Un análisis del espacio escolar como contexto inmediato de los jóvenes, y teniendo en cuenta los postulados de Vygotsky (1960), citado por Ardila (2010), invita a comprender que la práctica educativa es un accionar político-social que parte de contextos sociales problemáticos, y que es en la escuela en donde se transforman en realidades dialécticas que se convierten en posibilidades de reconstrucción social. En función de estos postulados, las redes de investigación narrativa se traducen en espacios de construcción de conocimiento pedagógico y documentación de saberes que contribuyen a mejorar el sistema educativo, por medio de las historias personales de vida. La innovación y la creatividad están presentes en este proceso, porque se trata de construir un paradigma de cambio y renovación educativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2006).

De esta manera, la investigación que se expone aborda una experiencia de trabajo colectivo, en el que la participación, la responsabilidad y el compromiso son fundamentales en los procesos de acción-participación, aspectos importantes en la acción transformadora de la práctica pedagógica.

3.3 Educar en ciudadanía: un enfoque crítico-pedagógico

Las realidades sociales y políticas de América Latina evidencian grandes urgencias y desafíos frente a las inmensas desigualdades sociales, e invitan a reflexionar sobre cómo la educación y la sociedad han tenido que desarrollarse en medio de una historia de violencia y miedo. Al partir de este hecho, la escuela, la vida, el pasado y el presente de la sociedad se convierten en elementos históricos de análisis obligatorio para emitir cualquier diagnóstico desde la perspectiva ético-política, y para poder cuestionar los modelos de democracia y de ciudadanía como factores de desarrollo ético y humano.

La lectura de autores como Escobar, Quijano, Buenaventura de Sousa y Friere, son un referente fundamental para adoptar una crítica social y pedagógica frente a las realidades históricas y actuales de América Latina. Estos teóricos me ayudaron a tomar una posición argumentativa en torno al significado de educar desde las realidades políticas. Por lo anterior, es importante decir que una educación pertinente con la realidad latinoamericana exigiría construir modelos de desarrollo en los que la democracia, la ética, la cultura y lo humano, conlleven al reconocimiento de la responsabilidad, porque todos los ciudadanos debemos ser partícipes activos en el compromiso de construir sociedades más justas y amables con los niños, niñas y jóvenes.

En consecuencia, ubicar en un contexto histórico-político a una América Latina en crisis por los valores, y violentada por la injusticia y el olvido, y en donde la democracia parece más un mal que un modelo de desarrollo, nos obligaría a preguntarnos por la responsabilidad de la educación ante estas realidades inmediatas. La lectura de la realidad da cuenta de los preocupantes índices de violencia en casi todos los países de la región, lo que refleja un cúmulo de fenómenos muy marcados como el narcotráfico, por ejemplo, que han permeado la vida de muchos jóvenes al sugerir el sofisma de un proyecto de vida basado en la delincuencia, el dinero fácil y la búsqueda del mal como alternativa de supervivencia social.

Si hablamos de Colombia, educar en medio de la violencia, el miedo y el olvido no es una metáfora, es una realidad indiscutible, porque sociedades diseñadas en medio de contextos de desesperanza y de falsas alegrías, de procesos históricos marcados con heridas profundas de muerte, han convertido a Colombia en un espacio en donde el desafío más grande es enseñar a amar y respetar la vida, y defenderla en medio de la muerte misma.

De tal manera que las dificultades de una sociedad y un sistema político desigual e injusto no han estado al margen de la tarea de ser maestro, para quien recorrer el camino de la violencia y las preocupaciones del país también ha sido parte de su existencia individual y colectiva, reflejada, para bien o para mal, en los espacios escolares.



Con estos antecedentes, se crea esperanza o desesperanza en la cotidianidad del aula de clase; se forjan espíritus críticos y lazos fraternos que tratan de romper la indiferencia y el conformismo para pensar y construir el camino en la búsqueda del bien común. Es decir, que el docente no puede dar la espalda a una realidad que es su propia *realidad*, y en esta toma de consciencia puede encontrarse el origen de los grandes y pequeños cambios que es necesario liderar desde la educación.

A partir de estas consideraciones, es pertinente indicar que las instituciones escolares son un espacio humano-democrático por excelencia, y es allí donde se construyen sueños y esperanzas, se tejen relaciones de amor y amistad que, por lo general, perduran en el tiempo. Es el maestro el mediador, el arquitecto de la obra; es su carisma y su entrega lo que hace de la educación, y del acto de *educar*, no un simple dispositivo técnico-conceptual, pues su labor corresponde a la tarea de potencializar y sensibilizar lo más humano de lo *humano* que hay dentro de sus alumnos.

Frente a esta realidad, las preguntas que se plantean desde la educación son, por ejemplo: ¿cuál es el compromiso en la transformación de las nuevas generaciones, tanto en el presente como en la proyección del futuro?, ¿cuál es la dimensión humana para reconstruir y enfrentar las crisis, con el objetivo de mejorar una ética ciudadana y de convivencia para alcanzar los más altos niveles de bienestar social tan deseados en el país, a la luz de una perspectiva de justicia y equidad?

Por lo tanto, formar para la ciudadanía, desde una escuela incluyente, democrática y alegre, es desarrollar habilidades en los estudiantes que les permitan afrontar la vida, aprender a convivir, amar la libertad y la justicia; cuidar el entorno, recurrir a la paz interior, amar y ser amado. Es el único camino que puede recorrerse con una pedagogía para el ejercicio de la ciudadanía, en el respeto por la vida y la búsqueda del bien, rompiendo los esquemas de la indiferencia y el egoísmo frente al ser de los otros, lo que exige un compromiso que supere los actos meramente político-jurídicos, para que las nuevas generaciones cuenten con otras oportunidades de existir y de convivir.

Por esta razón, la experiencia en el trabajo con los jóvenes genera una fuente de conocimiento en torno a lo educativo y a lo humano, entendido este como la forma de interpretar sus pensamientos y actos de la realidad. El joven va forjando su carácter y personalidad con muchas influencias: la escuela, la familia y la ciudad, las cuales aportan dialécticamente otras percepciones sobre la vida política, convirtiendo los problemas de justicia, libertad y participación, en elementos importantes dentro de sus discursos y debates.

Ampliar una perspectiva ideológica y antropológica en cualquier ejercicio de saberes, ya sea en el campo de los valores, por citar un caso, amerita percatarse de que la palabra de los jóvenes tiene validez al expresarse con libertad, con sus propios lenguajes, y construyendo un mundo de significados y sentidos.

De esta reflexión nace la oportunidad de diseñar una propuesta de formación ciudadana que indague sobre un trabajo colaborativo de investigación en cuanto a las Narrativa Pedagógicas (NP), como un recurso que dé cuenta de la vida y el contexto cultural en el cual están inmersos nuestros estudiantes, con el objetivo de acercarnos a las realidades antes mencionadas, por sensibles que sean, y desde el cual el contexto de la familia, la comunidad y la escuela cobran vida.

Dentro de este marco es importante considerar el trabajo en el aula como una mediación entre las historias de vida y el relato escolar; también como una forma de transformar la cotidianidad de una clase tradicional, en una que desarrolle el pensamiento crítico y político, todo ello representado simbólicamente a través del juego y del arte, lo que transforma los dispositivos de formación integral, rompiendo los viejos esquemas de la educación. Esto implica, además, pensar y apoyar al ser humano desde la educación como un proceso permanente que involucre todas sus dimensiones éticas, sociales, políticas y culturales, en contextos complejos y dinámicos que harán parte de una *urgencia pedagógica*, y las cuales deben ser una alternativa para enfrentar las nuevas realidades de ser persona y de ser ciudadano en estas sociedades en crisis.

Esta reflexión se tornaría incompleta sino se tuviera en cuenta que vivir la libertad y amar la felicidad, romper los esquemas de la cotidianidad, del individualismo y del egoísmo frente a los otros, deben ser la nuevos aprendizajes de una ciudadanía incluyente e integradora, pues debe ser una tarea constante encontrar la pasión en el aula, en los jóvenes, motivando nuevas situaciones de esperanza y hablando sobre los sueños individuales, que en colectivo significa construir valores como la solidaridad y la justicia.

En el marco de este enfoque, los trabajos de investigación de Echavarría (2008) son criterios con los que la teoría conceptual del tema de la ciudadanía revive, y lo más significativo de sus aportes es tema de consideración a lo largo del proceso de este trabajo investigativo. Desde dichos aportes, se plantea que una ciudadanía excluida parte de una de las tesis que debe abordarse, dado que existe un reclamo urgente de los jóvenes para que su voz y su participación sean protagonistas de la concepción y puesta en marcha del proyecto de un nuevo país, porque es determinante resistir las amenazas de la incertidumbre, el miedo, la desesperanza y el olvido, lo que exige abordar los conceptos de ciudadanía y dimension jurídica con otra mirada, sin negar la existencia de una parte humana que reclama a gritos el reconocimiento de un sector de la sociedad excluido.



Conceptos como ciudad educadora, ciudadanía multicultural, activa y democrática, no quedan por fuera de este contexto, puesto que, sus resultados son de gran impacto en la formación y desarrollo de la juventud; al igual que abrir espacios de debate en la pedagogía del conflicto, o en los procesos de construcción de paz, para reconocer que los ambientes de aprendizaje tienen que ser consecuentes e interactuar con escenarios democráticos que comprendan, tanto la dimensión de la juventud como la posibilidad de participar y construir ciudad.

En consecuencia, la construcción de paz desde las aulas se encuentra precedida por escenarios de formación y desarrollo de capacidades humanas que generan una comprensión más significativa alrededor de las nuevas realidades y la interacción y la convivencia con los otros; asimismo, en la búsqueda del bienestar individual y colectivo, a partir de un ámbito solidario como tarea fundamental e inaplazable, para que las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes sean visibles para las manifestaciones culturales que surgen en la actualidad; de hecho, es importante escuchar el reclamo de estos jóvenes en su lucha pacífica por construir el país donde quieren vivir.

El tema de la participación y el reconocimiento de los jóvenes en la sociedad amerita la atención en el diseño de intervenciones didácticas y sociales que den una respuesta a un problema de exclusión y discriminación en el ámbito familiar, escolar e institucional, tan marcado en los tiempos modernos. Y la escuela contribuye en cierta forma a la consolidación de este problema, si no se hace nada por solucionarlo, si replica las dificultades de una ciudad en crecimiento y, con ella, sus múltiples amenazas al crecimiento moral, ético y profesional de la juventud.

En este contexto, la percepción de los jóvenes frente a la sociedad y al país está en continuo deterioro, pues ellos consideran que su voz y su sentir no hacen parte de la construcción de ciudadanía. El reclamo es permanente frente a los nuevos intereses políticos, económicos y antropológicos que evidencian, desde su lenguaje, la transformación de nuevas ideas de desarrollo. Por tal razón, la interpretación de las realidades que emergen hoy se identifica en sus relaciones interpersonales, en la cultura, en el arte, en la música, e indiscutiblemente, en sus habilidades para afrontar los grandes cambios de la ciencia y la tecnología.

Las narrativas de los estudiantes son el pretexto para que los ocultamientos biográficos y sociales se manifiesten, a través de la escritura, como el medio ideal para reconstruir historias de vida que dan cuenta de las innumerables situaciones de vulnerabilidad por las que pasan muchos jóvenes de nuestro país. De esta manera, lo invisible se vuelve visible, cobra importancia en el ámbito del desarrollo humano y en la promoción de capacidades, en las cuales el educador hace las veces de mediador, de guía. Su vida, sus realizaciones, sus miedos y esperanzas son parte de la dinámica de educar, puesto que, en la dimensión ética se crean espacios para el diálogo, la sensibilidad

incluyente y democrática, consideradas fundamentales para los principios de una sana convivencia.

En este caso, las realidades del entorno inmediato de los estudiantes se reconocen mediante la fotografía. Sus barrios, los sitios de interés, la ciudad, la escuela, las personas, la comuna, se hacen sensibles al relato, a la socialización, al lenguaje, a las percepciones, en las cuales subyace el interés por la indagación investigativa, fundamental en la búsqueda de respuestas a fenómenos antes olvidados y excluidos del aula; lo anterior, para generar vínculos de amistad y el despliegue de valores y potencialidades necesarias en cuanto a la formación de ciudadanos críticos.

La familia, la escuela y la ciudad cobran significado si interactúan desde un modelo educativo de formación ético-política, con el fin de recobrar su papel de instituciones con sentido para los jóvenes, espacios en donde los aspectos socio-culturales marcarán el rumbo de objetivos comunes, creando y posibilitando, desde la integralidad, el afianzamiento de los valores, el conocimiento, las oportunidades, las esperanzas, la identidad y los derechos, tan necesarios en el despliegue y la interacción social de los mismos.

Además, el modelo de la indagación narrativa sobre la percepción política de la juventud ha ido evolucionando hasta hallar, a partir de su dimensión cultural, un discurso que legitima los derechos, porque la participación de los jóvenes, como sujetos de derechos y deberes, en un contexto socio-cultural, se transforma para dar paso a nuevas historias de reconocimiento frente a las diferentes opciones que ofrece la vida, especialmente aquellas en las que prima la exclusión dada por sistemas conservadores, los cuales se contraponen a una participación más dinámica y significativa.

Por consiguiente, un niño, una niña, un joven que habla, se expresa, denuncia, propone, es un sujeto que piensa y se *piensa* desde lo político, desde lo humano, desde lo ético, asumiendo la esfera más sensible en relación con la interiorización de las normas, del respeto a la integridad y a la dignidad de las personas, independientemente de su condición cultural. Estas son acciones necesarias en los procesos de convivencia que tienen como propósito el bien común y la felicidad de todos, porque nuestros jóvenes deben vivir y existir en ambientes rodeados por el respeto a los derechos humanos y constitucionales, ya establecidos en nuestra nación.

Constituir la escuela, la familia y la ciudad como escenarios de formación ciudadana, consiste en restablecer corresponsabilidades. Estas instituciones no pueden pensarse como entes independientes que desempeñan funciones apartadas de las realidades propias del sentir de la juventud; las réplicas de valores y acciones de la ciudadanía se viven en los tres estamentos como una forma de responder, positivamente, a los problemas sociales que se evidencian en la actualidad, y que es

preciso enfrentar con el diálogo y el respeto, en un acto político de ciudadanía compartida.

Una mirada desde la interpretación de Echavarría (2008), propone escenarios para la construcción de la identidad moral de los jóvenes a partir de una escuela en donde la socialización se aprende y se desarrolla, sin excluir las reflexiones anteriores, porque permiten llegar a acuerdos para hacer de las instituciones escenarios sensibles a la democracia y al desarrollo de la cultura de paz, como medio vivencial de una sana convivencia en la que los principios de una pedagogía crítica sean el pretexto educativo para construir convivencia ciudadana. Pensar y apoyar al ser humano, desde la educación como un proceso permanente que involucra todas sus dimensiones, es parte de la responsabilidad de formar para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

En este ejercicio de reconstruir y repensar nuestra tarea como formadores, es preciso dar una mirada interna a nuestra propia intimidad, a nuestro propio ser. Es el principio fundamental para reflexionar crítica y conscientemente sobre el papel de la educación como modelo de cambio en la formación de una ciudadanía crítica, incluyente, multicultural, que propicie el respeto por los derechos humanos y la búsqueda del bien común y la felicidad de los ciudadanos.

Resulta claro que existe un interés especial en el proceso de indagación de las NP, porque exige tomar referencias frente al concepto de ciudadanía y la participación política en el ámbito escolar y, a la vez, requiere leer el ejercicio de la ciudadanía teniendo en cuenta a varios autores, enfoques y saberes, en los cuales las subjetividades de los jóvenes, ante la categoría de ser ciudadano hoy, son la manifestación de una cultura en la que la expresión *tejer en comunidad* se considera un concepto clave para comprender que la ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida.

Para lograr lo, cada día los estudiantes escriben, en el cuaderno de apuntes, frases, reflexiones, comentarios sociales, políticos, críticas y preguntas que se convierten en un valioso aporte con el cual vamos avanzando en un ejercicio de reflexión, a la luz de autores como Nussbaum (2012), Echavarría (2014), Bruner (1998), Vygostky (1995), Imbernón (2002), Bolívar, Domingo y Fernández (2006), y Rawls (1971), referentes importantes en el proceso de investigación, porque con ellos se construyen diálogos que le dan sentido a las nuevas producciones.

En este trabajo investigativo, los espacios comunitarios y educativos son los retos más importantes, porque es necesario crear una cultura en la cual se rescaten, se comprendan y se vivan los valores propios de una ciudadanía: la libertad, el respeto, la tolerancia, la igualdad, la solidaridad, la empatía y la *resiliencia*. El juego de roles, el arte callejero, la música, las dinámicas, son intervenciones pedagógicas que se llevan a cabo

para registrar la respuesta moral y ética de los jóvenes frente a situaciones cotidianas de la vida, en las cuales las actitudes marcan los niveles de desarrollo humano.

Asimismo, la institución escolar, como espacio de construcciones de vida, es el micro-mundo donde los estudiantes, los docentes, la familia y la comunidad interactúan con reflexiones y conversaciones espontáneas que dan cuenta de formas de pensar, de ser y de actuar, las cuales contribuyen a la generación de otras dinámicas de investigación en función de las Narrativas Pedagógicas. En cuanto a lo anterior, cabe señalar que el ambiente escolar, la convivencia, las subjetividades políticas, el desarrollo de Competencias Ciudadanas, la educación intercultural, la pedagogía crítica y *la violencia escolar*, nos acercan a estudios y teorías que relacionan las posturas éticas, morales y políticas que muestran las implicaciones del ejercicio de la ciudadanía y la configuración de los derechos y los deberes (Echavarría, Murcia y Castro, 2014).

En este capítulo se expresa que la participación de los jóvenes en el proceso es fundamental, al interactuar con sus pares con dispositivos como el juego, el arte, la fotografía y las entrevistas, las cuales fueron estrategias importantes para estructurar y darle vida propia a los objetivos propuestos. Relatar el ambiente escolar, la convivencia y los saberes son la táctica para abordar nuevos conceptos que en el proceso de investigación fueron confrontados con los objetivos trazados.

Los principios de la fundamentación investigativa frente a lo expuesto, están basados en el reconocimiento de los jóvenes como personas cuyo lenguaje (y palabra) se constituye en el valor más importante de todo el proceso. El reconocimiento de sus historias de vida, de sus sentimientos, sus alegrías, sus angustias, sus miedos y sus incertidumbres, debe reflejar una verdadera transformación de los ambientes más sensibles ante la evolución de todas las instituciones que componen la vida en sociedad. Algunos énfasis especiales en los relatos de los jóvenes, y en sus realizaciones individuales y colectivas, basados en la cotidianidad del mundo escolar, cobran valor en el proceso de investigación, porque es intervenir, desde lo humano y lo pedagógico, en la consolidación de modelos de ciudadanía crítica y reflexiva de los estudiantes.

En el análisis de los resultados fue significativo evidenciar toda una estructura social, moral y educativa que no es tenida en cuenta en los procesos de formación ciudadana: el respeto a la norma, el cumplimiento de los acuerdos de convivencia, la asimilación de derechos y deberes, el cuidado de sí mismo, aspectos que deben considerarse en un alto nivel de importancia dentro de las estrategias de formación ciudadana, y humana.

En este caso, se demuestra que acceder a manifestaciones culturales (arte, música, pintura, fotografía, literatura, entre otros), inculcarlas desde los primeros años

de vida (infancia) y reforzarlas en el transcurso de la formación de los jóvenes, es determinante para la formación en ciudadanía. Dichas manifestaciones contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y humanas, con el fin de construir un mínimo de ciudadanía, que piense en el bien de los demás. De esta manera, la transformación de una percepción ético-política es punto de inicio de las nuevas intervenciones didácticas, las cuales parten de una escuela democrática e incluyente que favorece cualquier ejercicio ciudadano, que a futuro será la garantía de ciudades incluyentes.

Dadas las consideraciones anteriores, es importante continuar con el proceso de investigación para facilitar nuevos diálogos y encuentros con los jóvenes, los cuales permitirán dar cuenta, en los años siguientes, del estado del arte de conceptos fundamentales en el marco de la ciudadanía, lo que permite sistematizar el ejercicio de los talleres pedagógicos para ampliar los conceptos de moralidad y ciudadanía, identidad y participación, en el marco del desarrollo humano.

3.4 Narrativas pedagógicas incluyentes en contextos educativos vulnerables

Categoría	Código	Análisis descriptivo, argumentativo y explicativo
Ciudadanía-participación	Taller Grupo # Referencia conceptual	¿Cómo se evidencia desde los talleres la ciudadanía y la participación?
 <p>Fotografía 1. Ser joven hoy. Fuente: Montoya, 2016.</p>	<p>TG1</p> <p>El debate como estrategia de aprendizaje en el contexto del modelo cognitivo contextualizado.</p>	<p>La ciudadanía es libertad; es realmente la posibilidad de que nos den participación en todos los campos de la vida. Somos muy buenos reclamando derechos, pero poco interesados estamos en nuestros deberes. La ciudadanía es libertad de expresión. Y, por tanto, deben crearse oportunidades para el verdadero y libre desarrollo de la personalidad.</p>
 <p>Fotografía 2. Ciudadanía. Fuente: Montoya, 2016.</p>	<p>TG2</p> <p>Ciudadanía y justicia desde los planteamientos de Rawls (1971).</p> <p>Perspectiva ético-política según los jóvenes.</p>	<p>La felicidad la hemos encontrado en otras cosas: la rumba, la droga, los amigos. Poco participamos realmente para construir una mejor ciudad. Desafíos por enfrentar y alcanzar la felicidad.</p> <p>Los temas de la ciudad son desconocidos por los estudiantes. Las instituciones de gobierno, la cultura y los órganos de control no hacen parte de su lenguaje. El concepto de ciudad se debe construir desde la dimensión de los jóvenes.</p>

 <p>Fotografía 3. Mi país. Fuente: Montoya, 2016.</p>	<p>TG3</p> <p>Referencias de autores como Rawls (1971); Taylor (2002) y Kymlicka (1996). Reflexiones ético-políticas alrededor del concepto de ciudadanía. Informe de Echavarría (2014).</p>	<p>Los valores como la empatía y el respeto se evidencian en la participación ciudadana.</p> <p>La armonía con los demás es compartir nuestra juventud en forma responsable. Los derechos humanos son violados a diario; no se respetan. La ciudad es insegura; es violenta; es complicada; no hay por donde andar.</p> <p>Los espacios culturales deben ser incluyentes. El arte, la cultura, la música, el deporte, siempre son un buen aliado cuando se habla de una ciudad educadora.</p> <p>Consolidar y fortalecer las políticas públicas de juventud, es una necesidad urgente para algunos sitios de la ciudad vulnerables a la desintegración en temas de ciudad.</p>
 <p>Fotografía 4. Participar. Fuente: Montoya, 2016.</p>	<p>TG4</p> <p>Ciudadanía y cultura juvenil.</p> <p>Los jóvenes desde sus relatos.</p> <p>Significación socio-cultural y política.</p> <p>Juicio, diálogo y deliberación. Cultura organizativa (Imbernón, 2002).</p>	<p>Nuestros espacios son limitados; poco nos tienen en cuenta para participar; por ejemplo, en el gobierno.</p> <p>Creamos nuestros propios grupos para recibir reconocimiento.</p> <p>Participación y toma de decisiones cobran sentido en la voz de los jóvenes.</p> <p>Los mecanismos legales y jurídicos que regulan la participación de los jóvenes son amplios, pero no hay impactos positivos en la educación y en la toma de decisiones. Se excluye a ciertas comunidades.</p>
 <p>Fotografía 5. Mi parte. Fuente: Montoya, 2016.</p>	<p>TG5</p> <p>Taller pedagógico. Juego de roles, la música y el arte.</p> <p>Sentidos y significados de la ciudadanía. Conversaciones y debates.</p> <p><i>Pensamiento y lenguaje</i> Vygotsky (1995).</p>	<p>Principios del respeto a la diferencia. Los estudiantes participan activamente en el taller. Aprenden sobre el trabajo colaborativo. Sus diálogos y argumentos hacen parte de una construcción social de conceptos como el de dignidad humana y desarrollo social. “Somos lo que somos y ya”, expresa un joven.</p> <p>El rechazo, la exclusión, la discriminación, el abandono y el deterioro de la percepción en relación con los jóvenes, marcan el inicio de nuevos debates para el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa.</p>

<p>Relatos fotográficos. Narrativas Pedagógicas (NP) Socio-constructivismo</p> <p>Instrumento de trabajo: la fotografía cobra vida en el espacio escolar</p>	<p>Descripción-actor</p> <p>Equipo de trabajo #</p>	<p>Identificar significados</p>
<p>Fotografía 6. <i>Mis parceiros</i> (2016).</p>  <p>Fuente: equipo de investigación.</p>	<p>E1</p>	<p>La imagen fotográfica es la relación íntima por la cual los momentos cobran vida propia, y abren posibilidades para un nuevo lenguaje y otras relaciones, porque, alrededor de una foto se construyen relaciones de amistad y de valores.</p> <p>La expresión de mis <i>parceros</i> va más allá; es la ausencia de nuevas relaciones; es crear oportunidades para tejer nuevos sentimientos.</p> <p>La imagen interpreta y comunica lo visible y lo invisible de la fotografía (Schnaith, 2011).</p>
<p>Fotografía 7. <i>Exposición: un poco de mi ciudad</i> (2016).</p>  <p>Fuente Beltrán, 2016.</p>	<p>E 2</p>	<p>En el taller de fotografía, estudiantes y maestros configuran nuevas formas de interpretar la realidad.</p> <p>La ciudad se deja leer desde la percepción de los jóvenes. Se reflexiona y critica en torno a los espacios fríos y caóticos en los cuales el concepto de ciudadanía es reconstruido asertivamente.</p> <p>La ciudad es un desafío para los jóvenes; ellos poco participan en políticas públicas de ciudad. Son muchos los jóvenes como nosotros que no saben qué hacer.</p> <p>Jóvenes perdidos en la ciudad.</p>
<p>Fotografía 8. <i>Una oportunidad para los habitantes de calle</i> (2016).</p>  <p>Fuente: Beltrán, 2016.</p>	<p>E 3</p>	<p>El concepto de ciudadanía puede ser excluyente. Todos somos ciudadanos. La gente los discrimina y los rechaza por estar mal vestidos.</p> <p>La ciudadanía involucra aspectos tan importantes como los derechos y el desarrollo humano; también categorías políticas y sociales que deben hacer parte de la visión de una ciudad incluyente y respetuosa de la vida integral de las personas.</p>
<p>Fotografía 9. <i>Más cultura para el colegio</i> (2016).</p>  <p>Fuente: equipo de investigación.</p>	<p>E 4</p>	<p>Escuela y ciudadanía para la convivencia y la paz.</p> <p>¿Cómo interviene la cultura como un dispositivo que contribuye al fortalecimiento de las prácticas para mejorar la convivencia escolar?</p> <p>La escuela educa para la ciudadanía activa bajo un marco del desarrollo humano, haciendo posible que la cultura, el arte, la música y el deporte, sean posibles como escenarios para educar y transformar.</p>

<p>Fotografía 10. Estos <i>manes</i> sí saben.</p>  <p>Fuente: Zapata, 2016.</p>	<p>E 5</p>	<p>Las percepciones frente al mundo y la realidad de su contexto se hacen visibles en cada palabra expresada libremente.</p> <p>Relato de un joven: “¿Por qué el Estado nos excluye y es el Estado el que manipula y mutila nuestros pensamientos? Es el Estado el que debe respetar nuestros derechos, porque no somos escuchados, porque no nos hacemos escuchar, no tenemos la organización para ser escuchados, pero tampoco podemos participar en el gobierno”.</p>
--	------------	--

<p>Relatos de estudiantes Hechos y voces de los jóvenes</p>	<p>Códigos</p>	<p>Descripción</p>
<p>RE1</p> <p>“Cambiar que el joven es solo el futuro, sino que es un presente que se proyecta hacia el futuro”.</p> <p>Subcategorías:</p> <p><i>Desafíos - liderazgo - oportunidades</i></p>	<p>RE1</p>	<p>A partir de los relatos nos acercamos a los jóvenes a sus vidas, al reconocimiento de su voz y a la intimidad de sus preocupaciones frente a la vida.</p>
<p>RE2</p> <p>“La sociedad no solo nos debe señalar, sino también ayudar y apoyar; abrimos espacios para mejorar y ayudar y permitimos discutir nuestros ideales”.</p> <p><i>Convivencia - Drogas - Cultura</i></p>	<p>RE2</p>	<p>Es común encontrar en los relatos de los jóvenes una preocupación constante por el abandono por parte del Estado, y ante las posibilidades reales de desarrollar un proyecto de vida basado en una buena educación, en un trabajo y en una ciudad segura, libre de violencia.</p>
<p>RE3</p> <p>“La exclusión, el abandono y la discriminación son nuestro pan de cada día, ¿qué le pasa a esta sociedad?”.</p> <p><i>Capacidad - Liderazgo - Libertad</i></p> <p><i>Socialización - Identidad - Moralidad</i></p>	<p>RE3</p>	<p>La discriminación se da teniendo en cuenta otros ámbitos y va desde el núcleo familiar hasta la institucionalidad; sin embargo, es en el primero de los jóvenes que se referencian la mayoría de sus reflexiones: “Los jóvenes necesitamos comprensión familiar, porque somos personas diferentes y vemos todo desde otro punto de vista. Violación de nuestros derechos. No hay libre expresión personal, porque no nos dejan expresarnos física ni emocionalmente”.</p> <p>La discriminación se percibe por el no reconocimiento de sus intereses, expectativas y necesidades particulares como sujetos en un momento específico del ciclo vital; así como el rechazo o desconocimiento de sus formas particulares de ser y estar en el mundo, lo que tiende a desembocar en la apatía frente a procesos sociales e, incluso, en la percepción frente a la vida.</p>
<p>RE4</p> <p>“Ser ciudadano es ser responsable y poder participar. La política es pura mentira”.</p> <p><i>Política - Deporte - Cultura</i></p>	<p>RE4</p>	<p>Un ejercicio reflexivo sobre la dimensión ético-política de ser ciudadano involucra aspectos importantes en el ámbito de la filosofía moral, a partir de lecturas pertinentes de autores como Rawls (1971); Taylor (2002); Kymlicka (1996)</p> <p>Una institución incluyente y democrática, basada en un modelo pedagógico crítico, en donde las expresiones de la cultura y la música emerjan en un ejercicio para el cultivo del respeto a la vida y a los intereses comunes para desarrollar, en un proceso transversal, una educación para la ciudadanía.</p>



<p>RE5²</p> <p>Los jóvenes no somos delincuentes, necesitamos oportunidades...</p> <p><i>Nuestro lenguaje - Generación - Inmadurez</i></p>	<p>RES</p>	<p>Los jóvenes se transforman culturalmente adoptando nuevas formas de interpretar y responder a nuevas realidades.</p> <p>Ciudadanía y cultura juvenil. Desde este concepto se evidencian dialécticamente como pluralidad y diversidad, en las cuales la convivencia se convierte en el principal desafío institucional frente a la interiorización de normas y pactos de respeto en la diferencia.</p>
---	------------	--

Tabla 6. Categorías

2 Se contó con el consentimiento de los padres de familia para utilizar fotografías en las cuales aparecen menores de edad, actores principales de esta investigación (inciso 2 del Artículo 7 de la Ley 1581 de 2012).



CAPÍTULO IV

SER JOVEN HOY DESDE LA CATEGORÍA DE GÉNERO

Luz Aleyda Ramírez Franco¹
Diana Patricia Moreno Vásquez²

-
- 1 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa Suroriental. Contacto: luzak.08@gmail.com
 - 2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa San Francisco de Asís. Contacto: diana.moreno@ucp.edu.co



4.1 Construyendo mundos posibles

El ser humano, entendido como un sujeto en constante formación, se desarrolla en las relaciones con el otro; se apropia de la cultura y de su comunidad a través de procesos educativos a lo largo de la vida y busca, permanentemente, que las nuevas generaciones se empoderen de los conocimientos construidos y se inserten en la vida de la comunidad. En ese sentido, Ainscow (2003) señala que “la educación es concebida como el proceso por medio del cual las nuevas generaciones se insertan y apropian de la cultura” (p. 73). También, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) definen la educación como:

Un bien público y un derecho humano del que nadie puede estar excluido. Concebir la educación como derecho y no como un mero servicio o una mercancía, exige un rol garante del Estado para asegurar una educación obligatoria y gratuita a todos los ciudadanos porque los derechos no se compran ni se transan (p. 1).

En concordancia con lo anterior, le compete a los Estados diseñar políticas que garanticen no solo el acceso a la educación, sino a la estructura prestadora de dichos servicios, así como a los recursos necesarios para la operacionalización de las redes de entidades que velan por la educación en cada país.

Este inicio sobre el concepto de educación enmarca el tema del presente trabajo realizado en la Institución Educativa Suroriental de Pereira, ubicada en la Calle 17 N° 1-22, en el barrio Boston de la ciudad de Pereira, km 2 de la Vía Armenia (perteneciente a la comuna Boston). Los barrios de mayor influencia en esta comuna y, por ende, que más impactan a la institución, son: San Luis, Boston, Gaviotas, Ciudad Jardín y Caracol la Curva, puesto que de ellos proviene la mayoría de los estudiantes que ingresan a ella. Este centro educativo es de carácter oficial y atiende a una población de 1.200 niños, niñas y jóvenes, en niveles que van desde Preescolar hasta el grado once, de Educación Media.

Cerca del plantel se encuentran otras instituciones de carácter oficial, donde se atienden las necesidades educativas del sector, como son el colegio Deogracias Cardona, el Instituto Técnico Superior, La Julita, y varios establecimientos de carácter privado en el trayecto de la vía Armenia, entre ellos el Liceo Francés, el Liceo Inglés y el Colegio Angloamericano. También, hay otras instituciones de educación superior como la Universidad Antonio Nariño y la Universidad Tecnológica de Pereira, donde se fortalecen diferentes proyectos institucionales al vincularse con los diferentes procesos de articulación.



Además, en el Barrio San Luis se encuentra ubicado Parquesoft³, incubadora de empresas de base tecnológica, la cual viene trabajando con la institución educativa Suroriental en diferentes proyectos: emprendimiento, robótica y desarrollo del pensamiento creativo. Estas actividades se encaminan a fortalecer el espíritu emprendedor y de innovación tecnológica en los estudiantes mediante la apropiación y uso de nuevas tecnologías.

De manera particular, la población estudiantil atendida en esta institución pertenece, en su gran mayoría, a la Comuna de Boston. Los estudiantes se caracterizan por su diversidad étnica y cultural (mestizos, indígenas y afrodescendientes). Los habitantes del sector se dedican a distintas actividades económicas, como empleados y vendedores ambulantes, lo que representa la mayor fuente de ingreso para el sustento de su familia; además, otros manifiestan condiciones de pobreza y desempleo, vinculado al bajo nivel educativo y a la falta de oportunidades laborales. En este sentido, es necesario dar una mirada a la población objeto de estudio: “los jóvenes”, quienes cumplen un papel fundamental en la sociedad y son una población importante y representativa para la comunidad educativa, debido a lo que implica formar a un joven en la actualidad.

Al respecto, las condiciones culturales, económicas y sociales a través de las cuales los jóvenes expresan sus experiencias vitales, han cambiado radicalmente con respecto a épocas anteriores y, con ello, el significado y el papel que se le da a la juventud en la sociedad. Nos encontramos en una sociedad de transformaciones constantes y aceleradas, en la que puede identificarse a la juventud como una de las poblaciones que encabeza dichos cambios. Según Comas (2007), existe un argumento que radica en la esperanza del futuro basado en las acciones de los jóvenes, que se establece como un bucle cultural retroalimentado, puesto que, si los jóvenes son siempre la “esperanza de futuro” y las generaciones se van reemplazando las unas a las otras, estos mismos jóvenes portadores de ilusiones se convierten, con el tiempo, en adultos que enuncian el discurso de la esperanza en la nueva generación.

Una vez conocido el contexto de la Institución Educativa Suroriental, y para avanzar en la exposición de la presente propuesta, se realiza una búsqueda a través de diferentes fuentes, de investigaciones que aborden las Narrativas Pedagógicas (NP) con jóvenes. Para ello, se da una mirada a lo local, donde la escuela es un escenario en el que suceden infinidad de situaciones y, aunque en muchas oportunidades no parezcan importantes, es necesario abordarlas y revisarlas, otorgándoles sentido, pues en este contexto pasan gran parte de su vida los niños y los jóvenes, quienes comparten

3 ParqueSoft es uno de los principales proveedores de soluciones de conocimiento y Tecnologías de la Información (TI), servicios profesionales relacionados e integrador de sistemas para el mercado de América Latina. Es también una iniciativa *Cluster* de arte digital, ciencia y tecnologías de la información.

con sus pares, maestros y otros miembros de la comunidad educativa, diversas realidades que les van creando sus propias representaciones. Justamente por esto, es preciso concederles la importancia que tienen partiendo desde sus propias voces para plasmarlas y registrarlas en escritos, experiencias, historias de vida, pues ellos son actores fundamentales en el proceso educativo.

En general, las NP han sido abordadas a partir del rol del maestro, actor importantísimo en el contexto escolar; sin embargo, es necesario conocer la otra parte: los jóvenes y niños, quienes tienen una gran responsabilidad social y en quienes se guarda la esperanza de que construyan un mundo mejor en el futuro, sin olvidar que en el presente ellos pueden hacer valiosos aportes para generar cambios positivos en sus propios contextos. Al respecto, en el contexto local, se encuentran varias experiencias desarrolladas en diferentes instituciones educativas, si se tiene en cuenta que, en la actualidad, el aula de clase es un semillero de biodiversidad cultural donde aprenden unos de otros, según sus capacidades.

En ese orden de ideas, los proyectos estudiados se orientan a generar estrategias de cambio, crecimiento personal y académico en cada una de las poblaciones impactadas. Las problemáticas abordadas se centran en padres de familia, niños de los niveles de Preescolar y Educación Básica Primaria y Media. Las instituciones, en su mayoría, cuentan con una población vulnerable, la cual debe afrontar, en su día a día, problemas de convivencia, consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia, discriminación y violencia en sus diferentes manifestaciones. Las propuestas de cada investigación han sido innovadoras y pueden llegar a implementarse como herramientas pedagógicas que posibilitan el rescate de los valores y el respeto hacia la norma y las personas.

La búsqueda en el contexto nacional, señala que en Colombia las Narrativas Pedagógicas se abordan a través de la reconstrucción que hace el maestro de sus experiencias pedagógicas en el aula de clase. Propuestas investigativas como *Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica* (Díaz y Santamaría, 2009), buscan motivar a los docentes para que, desde las Narrativas Pedagógicas, reflexionen en torno al trabajo que realizan con sus estudiantes en el salón, con el fin de generar cambios positivos al tener en cuenta sus propias prácticas. Sin embargo, son muy pocas las experiencias relacionadas con la juventud y las NP encontradas en el plano nacional.

En el contexto internacional, países como Argentina, Chile y México presentan experiencias de Narrativas Pedagógicas que buscan recrear la vida escolar y las diferentes experiencias que viven los maestros en este camino de educar. Así, Suárez (2000), de Argentina, hace un recorrido por la vida escolar de algunos



docentes, motivándolos a crear sus historias y relatos, para llevar a cabo la construcción de un saber pedagógico y un saber contextualizado, que permita realizar una investigación educativa y un trabajo entre pares. En su proyecto, *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*, Suárez busca que el maestro tome consciencia de lo que construye en el aula de clase y reflexione sobre el hecho de que este saber no debe quedarse solo en este espacio; su deber es compartirlo con otros pares académicos.

Las diferentes experiencias investigativas a nivel local, nacional e internacional, muestran un panorama que describe cómo, en la mayoría de los casos, se escribe o se hacen narrativas pedagógicas desde el quehacer del maestro y, en un porcentaje muy inferior, teniendo en cuenta a los niños y a los jóvenes. Es, por esta razón, que nuestra investigación es importante y pertinente, puesto que, es necesario conocer y abordar la categoría ser joven hoy a partir del significado de género, para comprender un aspecto de lo que esta categoría significa; además, con ello se busca reflexionar sobre cómo aprende el joven hoy, cómo percibe su entorno local y global a través de las narrativas fotográficas.

En relación con lo anterior y partiendo del contexto institucional, es importante preguntar: ¿cuál es el impacto de los relatos fotográficos en el respeto por la identidad de género, a partir de la construcción de significados y sentidos de los jóvenes de grado 10° de la Institución Educativa Suroriental de Pereira? Una vez identificada dicha pregunta, se tienen en cuenta los siguientes objetivos específicos: caracterizar el pensamiento de los estudiantes frente a la diversidad de género en el aula de clase a través de una encuesta; sensibilizar a los jóvenes sobre el respeto por la diversidad de género participando en diferentes talleres; relatar, a partir de la fotografía, la construcción de significados y sentidos relacionados con la identidad de género.

4.2 Comunicando sentidos

El ser humano durante su proceso evolutivo, siempre ha tratado de interpretar su realidad, de darle un sentido y un significado a todos los elementos que hacen parte de su mundo interior y exterior. Una manera de hacerlo es a través del lenguaje, el cual aparece en la vida del hombre mediante el intercambio continuo de significados con otras personas. Por tanto, se considera que el lenguaje es un potencial de significados compartidos, a la vez que una interpretación intersubjetiva de la experiencia de la realidad.

Con respecto a lo anterior y al origen de los significados, Bruner (1998) manifiesta que este se da cuando se entrecruzan dos elementos fundamentales; uno de

ellos, de origen biológico; el otro, de origen cultural. Aspectos que, por medio de la negociación, permiten que el individuo se apropie del lenguaje, es decir, que se reconoce la influencia de situaciones internas y externas en la construcción de los significados (Arcila, 2010). Es precisamente en el ámbito cultural donde se hallan los símbolos con los cuales el hombre construye el significado de las cosas. Desde esta perspectiva, el significado está arraigado en el lenguaje y en la cultura (Bruner, 1998).

De acuerdo con estos planteamientos, el lenguaje que utilizan algunos estudiantes del grado 10° de la institución educativa mencionada, se da en términos despectivos al emplear, por ejemplo, un vocabulario cotidiano en el que hay apodos y otras expresiones propias de los jóvenes para dirigirse hacia sus compañeros, en especial, frente a aquellos que se muestran vulnerables⁴ y son acosados, algunas veces, por su condición de género, dentro del ambiente escolar. Esta situación conlleva a que muchos de estos educandos se sientan aislados y excluidos del grupo, afectando su autoestima y el modo de relacionarse con los demás.

A partir de la idea de transacción, Bruner (1998) evidencia cómo el ser humano se relaciona con los otros, dando importancia a lo que él denomina intersubjetividad o el ámbito común, que posibilita el conocimiento de lo que piensan otras mentes; y, en cuanto al lenguaje, define su componente sintáctico, el cual genera la forma de organizar las ideas para comunicarlas. El autor manifiesta que el lenguaje es el principal medio de referencia para la representación de la esfera subjetiva de un hablante a otro. Interrelaciona las palabras o expresiones con la referencia y crea el concepto de significado, haciendo énfasis en que este es siempre ambiguo y contiene actos de desambiguación.

De hecho, estos argumentos evidencian que los jóvenes de la institución educativa Suroriental crean referentes para interpretar situaciones, manifestando así su inconformidad frente a la diversidad de género. Expresiones como “afeminado”, “marica”, “rarito”, “machoman”, conceptos retomados por la tendencia *Queer*⁵, son comunes para dirigirse a sus compañeros. Estas expresiones son de uso repetitivo, cotidiano, y se resalta la costumbre de no llamarse por el nombre, sino por expresiones soeces y discriminatorias, como los moteos o sobrenombres.

Al respecto, Bruner (1998) habla del *self* transaccional, que se traduce en el intercambio o transacción de sí mismo con los demás, así como del comportamiento de los saberes propios en relación con los de los demás. El *self* aparece desde la

4 Población vulnerable en situación de desplazamiento, pobreza extrema, habitan zonas de invasión, familias disfuncionales.

5 Es una teoría sobre el género que afirma que la orientación sexual y la identidad sexual o de género de las personas es el resultado de una construcción social.



capacidad que tiene el individuo para reflexionar sobre sus propios actos, mediados por el funcionamiento de la meta-cognición, lo cual hace referencia a esas perspectivas ideológicas sobre el mundo, el desarrollo cognitivo, los alcances de las capacidades humanas y la forma de efectuar el proceso de comunicación.

Los seres humanos, como seres sociales, se encuentran inmersos en comunidades y realizan transacciones, entendidas como aquellas creencias comunes respecto del mundo. Es en este proceso de interacción en el que se construyen el conocimiento, los significados y los sentidos. Parafraseando a Bruner (1998) y a Vygotsky (1995), la cultura es esa construcción que permite la evolución de los significados ya que los signos y los significados se encuentran en ella cuando el hombre utiliza los signos como mediadores, es decir, cuando ya los ha interiorizado, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo y, de esta manera, se cambian los significados culturalmente establecidos.

En cuanto al origen de los significados, es posible evidenciar que se hallan en las nuevas conexiones que el hombre establece a partir de los signos. Como es posible observar, los signos cumplen un papel fundamental para la comprensión de los significados. Estos surgen en la cultura para que el hombre se apropie de ellos y le permiten, inicialmente, entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo (Vygotsky, 1995).

Para hacer efectivo lo planteado por Vygotsky (1995) y por Bruner (1998), es necesario dar una mirada al contexto escolar y a otros espacios donde interactúan los jóvenes, para identificar situaciones relevantes que se gestan en el proceso de interacción y comunicación de unos con otros, reflejándose, para el estudio de este caso, la agresividad, la intolerancia y la falta de respeto hacia la diversidad de género en el aula.

Desde estas concepciones, se entiende que la vida escolar está llena de significados y sentidos que permiten crear relatos en los que los estudiantes y los profesores son los principales protagonistas. Recrear esas vivencias hace parte de las Narrativas Pedagógicas. La construcción de tales relatos no solo es un medio para comunicar la experiencia pedagógica, sino que, fundamentalmente, refleja la forma en que se comprende el mundo, la vida; de allí la importancia de que el maestro se asuma en el proceso, se rete a sí mismo y narre sus experiencias, pues el desafío va más allá de la anécdota. En esencia, se trata de la reconstrucción de la práctica desde la memoria, la razón y la emoción. De ahí que la narración de experiencias vividas en el contexto escolar representa una propuesta político-pedagógica para la escuela, y un programa para el desarrollo profesional docente (entre docentes), en el cual la palabra y la acción del maestro cobran vida.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001), explican que desde la investigación biográfico-narrativa se resalta la importancia de dar voz a los protagonistas del contexto educativo, partiendo de los propios sentimientos y experiencias, para construir conocimiento a través del lenguaje. Incluso, plantean que: “El conocimiento narrativo, en paralelo a otras ciencias sociales, parte de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo” (p. 17).

A partir de esta postura, lo expresado por Bolívar *et al.*, (2001) sugiere que los jóvenes actualmente necesitan ser escuchados y, una manera de hacerlo, es aprovechar esas vivencias dentro y fuera del aula para construir distintos relatos. Para el estudio de caso en el colegio Suroriental, la autobiografía y el muro de la libre expresión se constituyen en espacios donde los jóvenes logran encontrarse con ellos mismos, con su contexto, con su realidad, teniendo en cuenta lo que para ellos significa ser joven hoy desde la perspectiva de género.

Ante la situación planteada, puede inferirse que la autobiografía es de gran importancia en el contexto educativo, porque les da voz a los protagonistas partiendo de sus intereses y necesidades. En tal sentido, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan: “El conocimiento narrativo, en paralelo a otras ciencias sociales, parte de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo” (p. 21).

Según estos planteamientos, el lenguaje es el medio articulador para recrear todo lo que se piensa, se siente y se hace; la idea es comprenderse a sí mismo como sujeto en capacidad de construir mundos posibles, puesto que, al interiorizar cada quien su realidad, lo lleva a desarrollar una reflexión crítica y autónoma sobre el rol que se desempeña en el contexto educativo, familiar y social.

Al igual que Bruner (1998) y Vygotsky (1995), Bolívar *et al.*, (2001) alude a la investigación biográfico-narrativa como un elemento importante en la construcción de significados, ya que no solo incide de manera positiva en el aspecto individual, sino que, al construir sentidos, incidirá en el colectivo, es decir, en las personas que comparten los mismos espacios, transformando la cultura:

Las narrativas individuales y culturales están interconectadas, en la medida que las primeras no solo están inscritas socioculturalmente, sino que –por ello mismo– la propia forma del relato es dependiente de lo que cada tradición cultural considera convencionalmente una narración bien hecha (p. 24).



Cabe agregar que, al compartir experiencias y situaciones vividas en el aula, se logra hacer una radiografía de los estudiantes, en la cual puede observarse cómo, en la medida en que se interaccionan con los demás, van adquiriendo ciertos patrones culturales que, en muchas ocasiones, no hacen parte de la cultura propia de la región, sino que son actitudes adquiridas en ese proceso de interacción.

Un ejemplo de ello, en la actualidad, lo da el crecimiento vertiginoso de los medios de comunicación que han llevado a que se den procesos de aculturación. Puede afirmarse que son estos medios, en especial el uso de la *internet*, los que han generado cambios en el comportamiento de las personas, sobre todo en los jóvenes. En el colegio Suroriental, las herramientas que ofrece la *internet* no siempre son bien utilizadas, puesto que, algunas veces se usan para acosar a los otros a través de las redes sociales, con acciones como la burla o fotomontajes que hacen a las fotografías que comparten algunos compañeros.

Ante dicha situación, el hecho de pensar en colectivo permite asumir nuevas posturas frente a las situaciones que se presentan, dejando a un lado los paradigmas, los prejuicios y la *animalidad*⁶ que coarta para ser y hacer con el otro. Por eso mismo, los procesos de investigación narrativa representan un camino para humanizar la educación, para reconocer las posibilidades que hay en mí en relación con las personas que me rodean, y son potencialidades para trascender conjuntamente. Así pues, la escuela es un laboratorio por excelencia para investigar sobre lo que motiva, inquieta y moviliza a maestros y a estudiantes; también representa una ruta para encontrar la solución a problemas y conflictos propios del escenario educativo.

De ahí la necesidad de formar maestros investigadores, porque la educación, como factor de desarrollo, necesita patentar conocimientos científicos a nivel local, regional y nacional, que respondan a las necesidades de la comunidad educativa actual. En este aspecto, la investigación educativa es importante, porque a través de ella puede reflexionarse alrededor de las realidades institucionales, detectando las problemáticas e implementando propuestas de solución que lleven a transformar las realidades de la comunidad educativa en general.

De igual modo, la innovación exige una forma de interpretarse e invita a los docentes y a otros actores escolares para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, de los sistemas escolares para objetivarlos, legitimarlos y difundirlos entre escuelas y docentes. Este proceso demanda la habilitación de espacios, tiempo y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela, en ambientes diferentes a los tradicionales, cuyo centro de interés es la administración educativa.

6 En este caso, el término alude a las vivencias cotidianas de los jóvenes, quienes, en muchas ocasiones, se ven enfrentados a contextos vulnerables y hostiles (sustancias psicoactivas, violencia, maltrato, entre otros), y deben, por supuesto, sobrevivir a estos flagelos.

De acuerdo con estos planteamientos, investigar en torno al impacto de los relatos fotográficos en el respeto por la identidad de género, a partir de la construcción de significados y sentidos de los jóvenes de grado 10°, de la Institución Educativa Suroriental de Pereira, es dar una mirada a una población que es protagonista de diferentes cambios en la sociedad, a nivel político, social y cultural y que, en muchas ocasiones, no es escuchada. Este estudio de caso es innovador en el proceso investigativo, porque no existen experiencias que aborden a la juventud y al género desde una mirada de respeto por la diversidad en el aula.

Por consiguiente, los educandos tienen la oportunidad, a través de las narrativas pedagógicas, de expresar emociones y sentimientos; de hacer una autorreflexión sobre sus experiencias y vivencias, ya sea partiendo de un proceso autobiográfico o de la construcción de un relato a partir de la fotografía, siendo esta, para el estudio de caso del colegio Suroriental, una herramienta que posibilita la interpretación de una realidad plasmada en una imagen. Al respecto, Bonilla (2015) indica que leer una fotografía da “Paso a la imaginación y al descubrimiento del ser que hay dentro de cada uno” (p. 4).

4.3 Rostros y rastros

La sociedad se encuentra en un proceso de transformación a nivel de las telecomunicaciones, las relaciones sociales y la familia (Muñoz, 2002), lo cual impacta la forma de concebir el mundo y las relaciones que se tejen al interior de la familia, la escuela y la sociedad en general. En este sentido, Muñoz (2002) explica que: “Los medios de comunicación, las redes de información y de mercado, las industrias culturales, los procesos de consumo y la presencia del ciberespacio son fundamentales en la producción de subjetividades contemporáneas y diversas” (p. 23).

Desde el concepto de subjetividad, se construyen diferentes visiones de mundo, condiciones sociales, económicas y culturales en las que los jóvenes desarrollan sus experiencias vitales, reflejándose un cambio radical respecto a períodos anteriores, y con ello, el significado y el papel que se otorga a la juventud en la sociedad. Es así como nos encontramos en una sociedad de cambios constantes en la que puede identificarse a la juventud como uno de los sectores que promueve y asume dichos cambios. Los jóvenes de hoy son considerados la generación mejor preparada, la más avanzada técnicamente y la más móvil de la historia, accediendo a grandes cantidades de información gracias a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones ([TIC] Prensky, 2001; Tapscott, 1998; Coupland, 1991).

Para clarificar el concepto de juventud, es necesario dar una mirada histórica y analizar cómo se fue incorporando este a las diferentes esferas de la sociedad. Para el



efecto, se abordan, para su construcción, las posturas de diferentes disciplinas que involucran procesos sociales, psicológicos, culturales, políticos, históricos y económicos, los cuales fueron dando forma al concepto referido. En este sentido, Ariés, citado por Muñoz (2002):

Concibe la noción de niñez extendida mediante las nociones de infancia y juventud, y asume la connotación de “seres incompletos” como futuros seres humanos que requieren protección y la capacitación necesaria para el desarrollo del capitalismo naciente, lo que requiere sujetos productivos en el nuevo sistema de relaciones sociales en el cual cambian los modelos de propiedad ligados a la tierra (párr. 4).

Surge así el concepto de juventud como un grupo que influye en el desarrollo para la consolidación de la burguesía, ya que estos representaban la mano de obra calificada para desempeñar diferentes oficios de la época, y es la escuela la clave en este proceso de formación (Muñoz, 2006). Después, en el siglo XVIII, aparece la: “Intervención pedagógica en el desarrollo de categorías de edad, esto llevó a que se transformaran las relaciones sociales entre niño y adulto, apareciendo el concepto de adolescencia” (Muñoz, 2006, p. 21).

Desde esta perspectiva, la adolescencia y la juventud constituyen una etapa importante del ciclo vital en el que las personas asumen una nueva visión de su desarrollo, pues alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, y toman para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad, planteándose un proyecto de vida propio (García, 2008). Se puede deducir que la etapa de adolescencia y juventud no es uniforme para todas las personas, porque los factores familiares y sociales, la constitución física y las experiencias personales, hacen de esta una experiencia particular.

En este sentido, los jóvenes actualmente buscan, a través de las interrelaciones que tienen unos con otros, construir su identidad a partir de paradigmas propios de su cultura, apoyados por la influencia que ejercen los medios de comunicación en esta etapa de la vida. Por ello, es necesario acercarse, de otra manera, al mundo de los jóvenes para entender sus lenguajes y cosmovisiones, su angustia existencial, sus particulares formas de concebir la sexualidad; porque es necesario saber de sus expectativas, de sus sueños y de sus utopías, de modo que dejen de ser estigmatizados y percibidos como sinónimo de problema, violencia o vulnerabilidad, sino como sujetos heterogéneos, diversos que, además, están en busca de una identidad y que hoy pueden ser los constructores de esos mundos posibles.

Por tanto, los jóvenes de grado 10° de la Institución Educativa Suroriental hacen parte de esa construcción social llamada juventud; pertenecen a una población

diversa y heterogénea en cuanto a sexo, etnia e identidad de género. Cada uno dentro de su singularidad, vive su juventud según el contexto que le toca, ya sea desplazado, víctima de cualquier manifestación de violencia, pobreza extrema o excluido socialmente por ser diferente.

De otra parte, durante el desarrollo de la vida escolar, en el día a día, se observa con preocupación cómo la falta de respeto y tolerancia en el trato con el otro se ve afectada negativamente. Las percepciones y sentimientos alrededor de su identidad de género, sus significados y, sobre todo, la necesidad que tienen como jóvenes de ser reconocidos en un contexto en el que han sido discriminados y estigmatizados como un problema, como violentos e inmaduros, exige un cambio cuanto antes.

Después de la reflexión teórica en torno al concepto de juventud, de delimitar los factores fisiológicos, socioculturales, etarios⁷, se llega a la concepción de identidad de género y al proceso de construcción de las identidades de mujeres y hombres, adolescentes y jóvenes. Es así como el ser humano debe construir diferentes identidades, como la cultural, la sexual, la política, entre otras, y en cada una de ellas colocar su sello personal. Es importante resaltar que cada acto del ser humano está atravesado por una corporalidad, la cual contiene las construcciones simbólicas que la sociedad o el contexto hacen de ella.

De este modo, el cuerpo puede ser entendido en una doble dimensión. Por un lado, refiere a un estatus objetivo por su ligazón irreductible para con la sociedad y las instituciones que lo prescriben. Pero, al mismo tiempo, el cuerpo posee un estatus subjetivo que se relaciona con la experiencia directa y personal que cada sujeto tiene de su propio cuerpo. De hecho, es posible decir que el cuerpo es una construcción social desde la dimensión sexual y es el elemento fundamental en el proceso de construcción de la identidad, lo que significa que va más allá de una genitalidad, pues es la expresión de ese *Yo* interior que busca exteriorizar lo que realmente es y siente.

En esta dirección, durante las últimas décadas se han venido gestando movimientos y organizaciones que buscan reivindicar todas esas manifestaciones de la corporalidad, expresadas en una mayor libertad sexual, rompiendo los esquemas o paradigmas tradicionales en lo relacionado con el sexo, el género y la sexualidad. Estos conceptos aparecían, de manera monolítica o binaria, en los modelos sexuales que promovían solamente lo masculino y lo femenino (hombre y mujer); en consecuencia, los roles de género eran los socialmente asignados a cada uno de los sexos. En este modelo tradicional y normativo, no hay otra manera de ser diferentes a la norma heterosexual. En este caso, la homosexualidad aparece como una práctica antinatural.

7 A menudo es una calificación que se aplica a los grupos de personas, y se basan en la edad como carácter distintivo, llamándolos grupos etarios, a los que comprenden a aquellos que poseen una misma edad cronológica.



Por esta razón, es necesario dar una mirada a la concepción de sexo y de género, en la cual diferentes autores aportan referentes a esta categoría. Entre ellos está Butler (1999), quien expresa que: “El género se construye culturalmente. Por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo” (54). Agrega el autor que existe una relación estrecha entre género y sexo, puesto que el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él. Lo anterior permite reconocer que las categorías hombre y mujer siempre van a estar en relación, mientras que al hablar de masculino y femenino siempre se presentará esa falta de conexión, porque estas dependen de factores sociales y culturales.

Ante estas posiciones, es necesario reflexionar sobre los hechos biológicos y socio-culturales del género. Desde lo biológico existen claras diferencias entre mujeres y hombres, las cuales vienen fundamentalmente caracterizadas por los órganos sexuales y las funciones reproductoras. Sin embargo, estas diferencias suelen venir ligadas a distintas aptitudes y actitudes que se asocian al sexo, a la edad y a la clase social, y que llevan a la diferenciación de hombres y mujeres en sus capacidades, comportamientos y personalidades. Puede concluirse que este conjunto de características, asociadas específicamente a los procesos de socialización, y marcadas por la cultura, es a lo que se llama género.

Las diferencias biológicas son invariables y universales. En cambio, las diferencias asociadas a la cultura son construcciones sociales a través de las cuales nos desarrollamos como personas. Por este motivo, se transforman y varían en función de las influencias políticas y socio-económicas; también a través del cambio en la manera de ver y entender las diferentes formas de vida. Por lo tanto, el género, al ser una construcción social, se modifica de unas épocas a otras, de unos países a otros y de unos grupos sociales a otros, en función de la economía, las normas y los valores; la religión, el sistema político y la edad. Todo ello hace que las características, oportunidades y expectativas asignadas a las personas no sean las mismas de unas generaciones a otras, ni de unos grupos a otros.

Esta diferenciación entre los sexos se conoce como rol de género, y considera el género como aquella categoría en la que se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la femineidad-masculinidad, y que es producto de un proceso histórico de construcción social (Bustos, 1994). Dichos roles son asignados por la sociedad y, como consecuencia de ello, las personas se desarrollan como mujeres o como hombres, identificándose con los roles que por su sexo le han sido asignados. El concepto de Roles de Género (RG) es fundamental para entender algunos procesos que se interrelacionan en la vida cotidiana. Su transformación podría ser un paso importante para conseguir vivir en una sociedad más equitativa, pues la igualdad de

oportunidades requiere la reformulación de los roles femenino y masculino en función de sus necesidades.

Las actitudes de cambio, actualmente, dan paso al fenómeno *Queer*, concebido como la elaboración teórica de la disidencia sexual y la de-construcción de las identidades estigmatizadas, las cuales, a través de la resignificación del insulto, consiguen reafirmar que la opción de género distinto es un derecho humano. En esta concepción, las sexualidades periféricas son todas aquellas que se alejan del círculo imaginario de la sexualidad “normal” y ejercen su derecho para proclamar su existencia.

Los estudios de género han sido emparentados con la teoría *Queer*, porque ambos discuten las identidades, reformulan los procesos de identificación y diferenciación en torno a la sexualidad, y proponen una concepción del género imitativa y representativa. Dicha performatividad de género es, justamente, la propuesta que se plantea para romper con los binarios naturales e impuestos de hombre-mujer, pero es difícil conseguir que los binarios se diluyan. Lo importante aquí es reconocer que somos seres sociales por naturaleza y, en este proceso de interacción, se construyen varias relaciones que van a influir en nuestra calidad de vida y en el fortalecimiento de la personalidad.

Para el caso de los estudiantes de grado 10° del colegio Suroriental, las relaciones que se construyen dentro y fuera del aula son de camaradería y, a la vez, contienen un aspecto negativo: es la falta de respeto entre hombres y mujeres, así como hacia compañeros con una identidad de género diferente a la heterosexual. Esto se manifiesta en las expresiones utilizadas, las burlas o los gestos que se hacen; según ellos, es “recocha”, sin embargo, con el pasar de los días, van dejando marcas en las personas afectadas que se quedan calladas por evitar problemas o por aparentar que no les afecta.

Ante esta situación, el presente trabajo considera que el respeto por la orientación sexual e identidad de género es parte fundamental de la libertad y la dignidad de las personas, y que solo promoviendo cotidianamente la pluralidad será posible construir una sociedad más justa y equitativa, respetuosa de la diversidad y de todos los seres humanos.

4.4 Las palabras cobran sentido

Para responder a la pregunta de investigación: ¿cuál es el impacto de los relatos fotográficos en el respeto por la identidad de género, a partir de la construcción de significados y sentidos de los jóvenes de grado 10° de la Institución Educativa



Suroriental de Pereira?, este estudio asume una metodología de corte cualitativo con análisis categorial, modalidad de investigación formación acción, la cual permite codificar, descodificar y analizar los datos para desarrollar conceptos preliminares.

En consonancia con la pregunta, los objetivos y la metodología, se asumen las Narrativas Pedagógicas como la forma en que los seres humanos vivimos y expresamos el mundo (Clandini, 1995); a través de ellas puede interpretarse la educación como la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, en otras palabras, la escuela es el lugar donde los docentes y los alumnos somos narradores y personajes de nuestras propias historias y las de los otros. Estas experiencias ayudan a la construcción de relatos, dando un significado y un sentido a las acciones de pensamiento que se desarrollan al escribir.

Como se desprende de la experiencia de las Narrativas Pedagógicas al interior del aula de clase del grado 10°, se crearon espacios de participación y cooperación para cada uno de los estudiantes, durante los diferentes talleres e instrumentos aplicados. Dicha estrategia implicó la aplicación de las siguientes técnicas de recolección de la información: encuesta, autobiografía, talleres de sensibilización en el respeto a la diversidad de género, y talleres de fotografía y narrativa. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario, grupos de discusión, el diario de campo, el registro de observación y el audiovisual.

Cada actividad quedó registrada en el diario de campo, instrumento empleado para recolectar información importante sobre la percepción y significado que los estudiantes le dieron a los talleres. El juego de palabras plasmado en este diario es un insumo importante para el análisis de la información.

Por otro lado, las Narrativas Pedagógicas dan prioridad a la comprensión de significados en cuanto a las vivencias dentro y fuera del aula de clase. Para ello, es necesario realizar una radiografía de estas categorías por medio de una encuesta, diseñada con preguntas abiertas y cerradas que giran en torno a la percepción frente a la diversidad de género, con las cuales se buscó sacar a la luz y recuperar lo que, como sujeto histórico, ha sucedido y que, difícilmente, puede ser observado si no se cuenta.

En un inicio, se parte de una actividad de sensibilización frente a la pregunta ¿quién soy yo?, para que los miedos y los olvidos, los sueños y las realidades, quedaran plasmados en la autobiografía personal. Con esta herramienta (la autobiografía) se buscó narrar cuáles han sido los factores de contexto que llevan a los jóvenes a reconocerse como personas en un proceso de constante cambio; a valorarse y valorar la condición de vida y los aportes significativos culturales de sus compañeros, llevándolos a tomar conciencia sobre el respeto por la diversidad de género. Cada uno

reflexionó desde su cotidianidad acerca de lo que ha sido su vida, y con este espacio de construcción de conocimiento se llegaron a tejer realidades y encontrar posibles heridas, generadas por cierto tipo de comportamiento de los estudiantes.

Por otro lado, cada relato desvela una vida que se comparte en diferentes escenarios, siendo el colegio ese espacio donde se reflejan todas las capacidades, fortalezas y debilidades de los jóvenes. En este proceso de interacción con el otro se construyen saberes, actitudes, amistades que van a impactar ese proyecto de vida. Por ello, el aula de clase se convierte en un laboratorio por excelencia, por medio del cual se reconoce el pensamiento que tienen los jóvenes frente a la vida, sus roles de género y lo que significa ser joven hoy. Para este fin, el muro de la libre expresión, ubicado en el salón de clase, dejó fluir, de manera espontánea, su punto de vista, su percepción ante estos temas de gran relevancia en el ámbito educativo, político y social.

Asimismo, sensibilizar y concienciar a los estudiantes del grado 10°, de la Institución Educativa Suroriental, frente al respeto por la diversidad de género, dentro y fuera del aula de clase, fue uno de los retos de esta propuesta; para lograrlo, se implementó el cine-foro, el cual posibilitó desarrollar el sentido crítico en los estudiantes sobre los roles de género y respeto con relación a la diversidad sexual.

Para este trabajo, es importante seguir buscando, a través de estos espacios de interacción, la apertura a procesos de comunicación entre maestros-estudiantes, y entre ellos mismos hacer que los relatos fotográficos conlleven a ese encuentro con la cotidianidad, con ese Yo a través de una foto que les permitirá expresar y explorar el mundo interior desde la narrativa fotográfica. Escárraga (2015) expresa sobre al respecto:

Además de ello, en la medida en que construyan sus propios relatos y conozcan los de otros, tendrán la oportunidad también de superar las adversidades presentes y contribuir a la construcción de un proyecto de vida estable, impactando con sus imágenes y narrativas para guiar a otros (p. 3).

Para realizar estas narrativas, el taller de fotografía se desarrolló en diferentes etapas. Primero, los estudiantes recibieron capacitación en el manejo de la cámara, los ángulos, la luz, entre otros. Estos conocimientos les permitieron establecer una conexión con el compañero o compañeros con quienes realizarían la actividad. En cuanto a su desarrollo, es el espacio escolar del colegio el que exige tomar diferentes fotografías de manera espontánea entre los estudiantes del grado 10°, buscando centrar la atención en algún elemento clave que resalte las categorías de juventud y de género.



Después de este proceso, se revisó el material fotográfico y se compartieron reflexiones sobre la experiencia, teniendo en cuenta lo que plantea Escárraga (2015) sobre las imágenes: “Son las imágenes estímulos visuales que posibilitan socavar en la mente del individuo todo el contenido simbólico que traen consigo” (p. 3). Es decir, todas las imágenes transmiten un alto grado de sensibilidad frente al otro y frente a sí mismo, por eso, el poder construir narrativas a partir de una imagen que no es la suya, requiere hacer una lectura de un mundo interior que quiere exteriorizar emociones y sentimientos propios de la edad juvenil.

Lo que pudo observarse, con el anterior ejercicio, es que los escritos metafóricos realizados en relación con las fotografías, reflejan miedos, incertidumbre, rabia, amor, desamor, pobreza y discriminación; en estos relatos, los protagonistas, buenos o malos, se invisibilizan en la mezcla de palabras, pero están vivos en cada una de las crónicas que gritan al mundo: ¡aquí estoy yo!

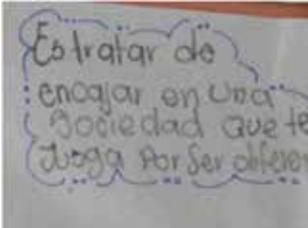
Para finalizar, durante este ejercicio investigativo se abordaron diferentes autores que guiaron y dieron el peso teórico al proyecto, entre ellos: Bolívar (2001), Imbernón (2002), Vygotsky (1995), Bruner (1998) y Muñoz (2002).

Tabla 7. Categorías teóricas

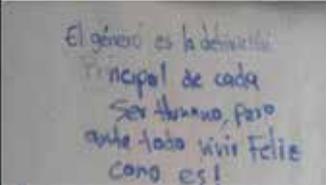
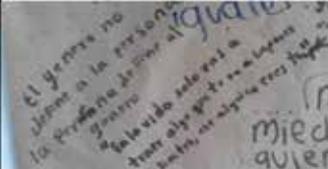
Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
Internalización o interiorización	Proceso mediante el cual, al tener contacto con otras personas, en determinado contexto, se generan unas relaciones culturales que, al hacerlas conscientes, se van transformando en el interior de cada ser; es decir, el conocimiento se reconstruye.	<p>Interpersonal: son los conocimientos adquiridos culturalmente, que indican maneras de comportarse y de actuar en determinado contexto (la realidad), pues son producto de la construcción de conocimiento que se da al relacionarse con los otros y se evidencia por medio del lenguaje.</p>	<p>Lenguaje: como producto social, da cuenta de los comportamientos de las personas con las que se relacionan cotidianamente. Para este estudio de caso, el lenguaje utilizado por los jóvenes de grado 10° del colegio Suroriental, refleja la cotidianidad de su contexto, como el machismo, la discriminación, la incertidumbre.</p>
		<p>Intrapersonal: apropiación del conocimiento de un individuo mediante un proceso de reflexión y reconstrucción, que transforma significados.</p>	<p>Conducta consciente: al reflexionar sobre las situaciones de su contexto, los jóvenes, después de un proceso de sensibilización por medio del lenguaje, dan otros significados y sentidos.</p>

<p>Narrativas Pedagógicas (NP)</p>	<p>Las Narrativas Pedagógicas reflejan la manera de sentir y percibir el mundo que tienen los seres humanos. Así lo plantea Bruner (2003): “La narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (p. 132); permite dejar ver aquello no tan obvio, que está oculto y que al emerger, necesariamente dará significado y sentido a nuestras realidades.</p>	<p>Relato: Bruner, citado por Siciliani, (2014), en el artículo <i>Contar Según Bruner</i>, indica que: “...El relato es algo más que una gramática narrativa. Está constituida por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo; y está hecha de situaciones humanas que terminan por modelar nuestra percepción del mundo y que, a su vez, dependen de las creencias que tengamos de la realidad” (p. 35).</p>	<p>Personajes: jóvenes de grado 10º, con sueños, temores, en constante búsqueda.</p> <p>Infracción: problemas como el irrespeto entre hombres y mujeres y acoso escolar hacia otras manifestaciones de identidad de género en el aula.</p> <p>Acción: escribir y reescribir autobiografías, indagando y escudriñando en estos procesos. Narrativas fotográficas.</p> <p>Resultado. Reflexiones. Puesta en común.</p> <p>Narrador: es la persona que escribe o habla, toma postura frente a diversas situaciones presentadas en el contexto socio-cultural.</p> <p>Coda: es una resignificación de un estado cualitativamente superior al del inicio. Recapitulación. Retrospectiva.</p>
<p>Juventud</p>	<p>Muñoz (2002), en la tesis titulada, <i>La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía Comunicativa</i>, plantea que es necesario reconocer a los jóvenes como actores sociales, en lugar de estigmatizarlos como problema. La reflexión más avanzada la plantean las miradas transdisciplinarias, dinámicas, capaces de acercarse a su cotidianidad y dar cuenta de los nuevos sentidos que están creando para proponer “nuevos modos de existencia acordes con el espíritu del tiempo” (pp. 26-27).</p>	<p>Género: el género se construye culturalmente. En este sentido, no se nace siendo hombre o mujer; se llega a serlo bajo la presión cultural de hacerlo.</p> <p>Emociones.</p>	<p>Hombre-Mujer</p> <p>Diversidad</p>

Tabla 8. Evidencias⁸

Instrumento	Descripción, actor	Identificar significados
<p>Fotografía 1. Sonrisas que unen.</p>  <p>Fuente: E1, 2016.</p>	<p>E 1 E 2</p>	<p>Una fotografía puede llevar explícita, implícita o sugerida, una historia; asimismo, exponer un fragmento de la realidad o expresar la totalidad de un hecho, más allá de mostrar o describir algo particular.</p> <p>Relación de amistad, cómplices en las buenas y en las malas.</p> <p>El amor como máxima expresión de afecto.</p> <p>Respeto por la diversidad.</p> <p>La alegría de compartir.</p> <p>Amor entre personas del mismo sexo.</p>
<p>Fotografía 2. Identidad.</p>  <p>Fuente: E2, 2016.</p>	<p>E 2</p>	<p>Hijas de la luz. Las fotografías atraviesan y hacen sentir lo que ellas quieren. Son la cara de nuestros recuerdos y el testimonio de sensaciones humanas, bien humanas.</p> <p>Buscando mi identidad.</p> <p>Miedo al rechazo.</p> <p>No aceptación de la realidad.</p>
<p>Fotografía 3. Mil palabras.</p> 	<p>E 9</p>	<p>Esta imagen es una breve representación de la tristeza y la felicidad que podemos encontrar en cada joven. Las flores son la máscara de la alegría y conformidad que muestran hacia el mundo, y el hecho de que la chica no muestre su rostro podría significar que los jóvenes siempre van a esconder algún detalle de su ser, para no verse tan afectados por la sociedad, y así disminuir su dolor.</p> <p>Tristeza, felicidad como dos caras de una misma moneda.</p> <p>Belleza.</p> <p>Autoimagen.</p>
<p>Dibujo 1. Mural libre de expresión.</p> 	<p>E 10</p>	<p>Las percepciones frente al mundo y la realidad de su contexto se visualizan en cada palabra expresada libremente.</p> <p>Diversidad.</p> <p>Inclusión.</p> <p>Rebelión.</p> <p>Conflictos.</p>

8 Nota: los actores del proceso se representan con códigos para proteger su identidad.

<p>Dibujo 2. Mural libre expresión.</p> 	E 4	<p>Vivir en un mundo donde los binarios manipulan la organización de la sociedad se ha vuelto un problema de inclusión en la diversidad.</p> <p>El género es una opción de vida, que va de la mano con la identidad, aceptación de lo que soy.</p> <p>Autoimagen.</p>
<p>Dibujo 3. Mural libre expresión.</p> 	E20 E3	<p>El género como la representación del sexo. Es una construcción y decisión que hace cada persona.</p> <p>En la juventud debe existir libertad con límites.</p>
<p>Dibujo 4. Mural libre expresión.</p> 	E 7	<p>La juventud se toma como oportunidad. Asumir riesgos. Responsabilidades.</p>
<p>Y si muere la guerra</p> <p>"La guerra seguirá mientras se juzgue el amor de un ser al amar otro."</p>	NF-E3	<p>El ser humano se explica a sí mismo y al mundo en que habita a través del relato que elabora de los hechos, de las emociones y las expectativas: el presente cobra sentido en relación con el pasado que le dio origen a su visión del futuro. El amor en la diversidad. Tabú por parte de los adultos frente a la homosexualidad.</p>
<p>Caja de crayones en el pavimento</p> <p>Una línea por cada vez que río, una línea por cada lágrima que derramo, una línea por cada momento de enojo, por cada momento de temor, por cada momento en que no sé quién soy.</p>	NF-E1	<p>El ser humano es social y cultural; por naturaleza, es un ser narrativo, contador y escritor de historias. Historias de amor y de odio, de risas y de lágrimas. Crecer duele; los cambios físicos y emocionales son un reto para la construcción de identidad en los jóvenes.</p>
<p>Inmadurez</p> <p>Soy un torbellino de dudas, de desesperaciones, de gritos anidados que se atorán en mi garganta... Mis acciones glamorosas tienen el hechizo de su vergüenza, sé que la cagué, por mi "puta inmadurez"</p>	NF-E5	<p>Cada relato es una experiencia que permite dar voz a muchos jóvenes que no logran socializar y comunicarse con sus pares. Además, se logra una escucha respetuosa que lleva a un acercamiento comprensivo hacia el otro que invita a unirnos a su historia y provoca una reflexión colectiva. En este fragmento se reflejan sentimientos de inmadurez. Los conflictos, malas amistades, decisiones no acertadas, vicios, hacen parte del contexto en el que se mueven los jóvenes de la institución Suroriental.</p>
<p>Un día más</p> <p>Tristeza, felicidad, como dos caras de una misma moneda, ambas tan presentes, tan cotidianas, tan contradictorias... Tan mías.</p>	NF-E9	<p>Aislamiento, exclusión, falta de amor, depresión, miedos y olvidos.</p>
<p>AUB-1</p> <p>Confieso que a veces me da miedo arriesgarme a hacer cosas; me deprimó a menudo, odio dar explicaciones y siempre estoy sonriendo; no confío en los hombres. Bueno, en realidad en nadie, del todo. No me siento bien conmigo misma, odio mi cuerpo, me siento gorda; de vez en cuando vomito. Abro la llave de la ducha y el lavamanos para que nadie me escuche y trato de vomitar poco después de haber comido, unos 5 minutos aproximadamente. No es llegar a la anorexia, pero, ¡ah!, no es llegar a ese punto es ser delgada y sentirme bien con mi cuerpo.</p> <p>A veces entre más bonita es la persona mejor la tratan. Los adultos dicen que el físico no importa, pero no es así. ¡Si importa! ¿Cuándo vas a un jardín qué flor escoges? La más linda, obvio; o, al menos, una que no esté fea ¿no?</p>	E-13	<p>Inseguridad, baja autoestima.</p>

4.5 Diálogo con sentido

Como se dijo en líneas anteriores, este proyecto responde a la pregunta: ¿cuál es el impacto de los relatos fotográficos en el respeto por la identidad de género, a partir de la construcción de significados y sentidos de los jóvenes de grado 10° de la Institución Educativa Suroriental de Pereira? Y para buscar respuestas a este interrogante se trabajó la metodología de investigación Análisis Categorical Cualitativo (ACC) que, según Bonilla (2016), codifica, descodifica y analiza los datos para desarrollar conceptos mediante el estudio y la comparación constante de los datos que depuran los conceptos.

El desarrollo del proyecto permitió, entonces, reafirmar que es importante atender a la necesidad actual de abordar y comprender los sentidos que construyen los jóvenes al interior del aula en su relación con el otro. Asimismo, que es fundamental desarrollar procesos investigativos que permitan reconocer la experiencia de los sujetos y partir de sus realidades contextualizadas, para valorar sus saberes y acercarse a la comprensión de la problemática desde sus propias voces. En este sentido, la presente investigación asumió las categorías de narrativa, internalización y juventud como marco de comprensión y análisis, desde los planteamientos de autores como Bruner (1998), Vygotsky (1995), Bolívar (2006) y Muñoz (2006).

En cada palabra escrita en los relatos emergen sentimientos encontrados frente a la realidad que les toca vivir a los educandos. Cada vez que se van construyendo los textos, se crean nuestros *yo*es y, de esa manera, una identidad: “Lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (Bruner, 1998, p. 31). En ese orden de ideas, se genera una reflexión sobre el siguiente relato: “Una línea por cada vez que río, una línea por cada lágrima que derramo, una línea por cada momento de enojo, por cada momento de temor, por cada momento en que no sé quién soy”. En estas palabras se identifica, fácilmente, esa búsqueda de identidad, de reconocerse como persona, sabiendo que en tales procesos afloran sentimientos positivos y negativos, según el contexto en el que se esté viviendo.

Estos relatos no son copias de los sucesos ocurridos, sino que son reconstrucciones, creaciones, pues, como dice Bruner (1998), las historias son creaciones que realiza cada persona al comunicarse con sus semejantes y con el mundo en el que se desenvuelve: “La complejidad de la narrativa incluye a una misma persona y, al mismo tiempo, le exige vivir, explicar, re-explicar y revivir esas historias” (Clandini, 1995, p. 22). En este sentido, los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Suroriental han encontrado, en los relatos fotográficos y autobiográficos, una manera de expresar su realidad interna y externa.

Las autobiografías o relatos de vida de algunos jóvenes expresan inseguridad y miedo a lo desconocido. De acuerdo con lo expuesto, Muñoz (2006), en sus estudios sobre la juventud, encuentra en las narrativas una opción para que los jóvenes se descubran a sí mismos. A partir de los relatos de vida de algunos chicos, salta a la vista la inmensa dificultad para aprehender su naturaleza: “Guiados por sus formas de expresión considero que nos encontramos en presencia de sujetos juveniles 'situados' o 'encarnados', de 'devenires' que fluyen en su temporalidad, de 'singularidades' que en su cotidianidad producen modos peculiares de 'subjetividad'” (Muñoz, 2006, p. 35).

De hecho, AB1- E 13 expresa: “Confieso que a veces me da miedo arriesgarme a hacer cosas, me deprimó a menudo, odio dar explicaciones y siempre estoy sonriendo, no confié en los hombres. Bueno en realidad en nadie del todo, no me siento bien conmigo misma, odio mi cuerpo, me siento gorda, de vez en cuando vomito”. Cada palabra lleva un significado, el cual hace parte de su personalidad, de su forma de comunicarse con el otro y de expresar sus emociones.

Con relación a las narraciones citadas, se llega a la conclusión de que la problemática encontrada, concerniente al respeto por la diversidad de género, es una extensión de lo que viven estos jóvenes en sus familias y en sus barrios. Se evidencia, en diferentes relatos, la violencia intrafamiliar como un hábito común al interior de la familia, así como situaciones de machismo y el abandono por parte de uno de los miembros de la familia. En el caso de AB 13-E19, expresa su situación de esta manera: “Somos 10 hermanos los cuales estamos regados; unos viven con la abuela, otros están en Bienestar Familiar, etc., y lo peor de todo es que ninguno de los padres de nosotros respondió, y mis padres decidieron separarse y mi papá se fue de la casa por cuestiones de pareja”.

Otra situación de abuso y maltrato relatada por AUB -19 E23, ratifica las reflexiones anteriores, al decir: “Cuando mi papá entró a estudiar en la nocturna empezó a consumir drogas, comenzó con la marihuana, en estos momentos que yo sepa ha consumido heroína, marihuana, éxtasis, pega y pepas. A veces imagino cómo sería todo si él no consumiera drogas, si él no me hubiera tocado, si él hubiera pensado en alguien más que no fuera solo él”.

En esta parte del texto puede argumentarse que la interpretación de los sentidos que han construido los jóvenes para dar significado a sus experiencias y relaciones de convivencia en el aula de clase, y fuera de ella, requiere de métodos participativos, contextualizados, flexibles y con perspectivas históricas que faciliten el posicionamiento de los actores en la reconstrucción de sus sentidos y prácticas, a



partir de la creación de narrativas generativas que expandan su capacidad de crear otros futuros y aprender la importancia del valor del respeto frente a la diferencia.

Ante la posibilidad de recursos que tuvieron los jóvenes de grado 10° para expresarse de manera libre y espontánea, se logró ir más allá de cada palabra y de cada frase, para caracterizar su sentir, sus preocupaciones, su necesidad de reconocimiento y sus expectativas, pero, sobre todo, las construcciones que los han llevado a convertirse en seres más sensibles y humanos frente a lo diverso.

En relación con esta construcción de significados, Vygotsky (1995) concluye que, a través de la internalización de los procesos psicológicos superiores, es posible la construcción de los significados. El ser humano adquiere la capacidad de crear estímulos artificiales que pasan a ser causas inmediatas de la conducta. En este caso, es el signo con el respectivo significado lo que se convierte en fuente y guía para la acción. Uno de esos signos es el lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones.

En las reflexiones que los jóvenes de grado 10°, de la Institución Educativa Suroriental, hicieron y discutieron en los cine-foros de las películas *Billy Elliot* y *La Chica Danesa*. Se evidencia el proceso de internalización propuesto por Vygotsky (1995), porque se pasa de lo interpersonal a todo aquello que los jóvenes expresan mediante el lenguaje, con palabras y expresiones, lo que, en algunos casos, evidencia discriminación y, en otros, las mismas palabras como “marica”, “loca” y “mami rica”, lo único que revelan es cierta manera de demostrar afectividad e, incluso, admiración por el otro.

Se encontró en sus relatos que lo anterior es producto de las relaciones cotidianas que viven, pues en sus escritos se refleja la situación socio-económica tan precaria que tienen muchos, el maltrato que ven y sufren diariamente entre los miembros de su familia, al igual que con las personas del barrio, el “parche” o grupo de amigos, como ellos lo llaman; inclusive con los rivales, dejando ver el proceso interpersonal, percibiéndose en este tipo de comportamientos y de tratos, algo “normal”, porque es el producto de sus relaciones sociales.

De dicho proceso de internalización interpersonal, se considera que se llega a la situación intrapersonal en el momento en que los jóvenes de grado 10° del Suroriental comienzan a reflexionar sobre estas situaciones; algunos reconocen que, aunque no les gusta que los traten con esas palabras, o que hagan chistes que aparentemente encuadran en la amistad, se sienten muy mal y tratan de aparentar que estas charlas no les afectan y terminan aceptándolas; así que, cuando los jóvenes también tratan de esta manera a sus compañeros, muchas veces tienen la intención de minimizar al otro. El estudiante AUB 15 E7 lo manifiesta de este modo en su

autobiografía: “Siento rabia, y debo sonreír cuando me dicen ahí viene la loca de Kevin, ya que ellos saben que soy gay, o me hablan como una vieja delicada y yo no soy así, me gustaría que me respetaran y no se burlaran”.

Después de reconocer esta intención, el estudiante E15 menciona, con respecto al cine- foro: “Me enseñó a sentirme feliz como hombre y a respetar no solo a las mujeres sino también a las personas que desean a su mismo género o a ambos”. Por su parte, la estudiante E13 indicó: “Un hombre no es solo el que tiene pene y sale con sus amigos y sale con muchas chicas. Mujer no solo es la que usa maquillaje y lleva siempre tacones. Eres mujer si así te sientes, y te crees. Eres mujer si tu corazón te lo dice. No hay por qué hacer todo lo que los demás quieren ni ser como los demás quieren. Sé cómo tú quieras ser”.

Estos sentires dan cuenta del paso de lo interpersonal a lo intrapersonal, pues evidencian que estos jóvenes, después de estar acostumbrados a maltratar a los otros con sus palabras y con sus actos, han llegado a una reconceptualización a partir del ejercicio académico propuesto en este trabajo de investigación, que los llevó a sensibilizarse y a hacerse conscientes de que hay que valorar la diversidad, lo cual reafirma lo expuesto por Baquero (1997) al citar a Vygotsky: “... La internalización debe conceptualizarse como *creadora de conciencia*⁹ y no como la recepción en la conciencia de contenidos externos” (p. 45).

De la misma manera, sobre el tema de género, expresiones como la de MLE 5-6 -E 20-3 señalan: “El género no define a la persona, la persona define al género”. En este relato se construye y se clarifica en cuanto al concepto de género después de haber desarrollado diferentes actividades de sensibilización, lo que demuestra que los jóvenes se van haciendo conscientes de la necesidad de respetar la diversidad al promover la inclusión en el aula de clase. Así se logra rescatar una conclusión importante en este proceso a la luz del educando MLE 10- E7 cuando exhorta dice: “Todos merecemos un trato digno”.

En este proceso de internalización, no hay que olvidar el papel fundamental que desempeñan los “instrumentos de mediación”, los cuales son creados y proporcionados por el medio socio-cultural. El más importante de ellos, desde la perspectiva vygotskyana, es el lenguaje (oral, escrito, y el pensamiento), que permite llegar a la internalización, como se ve reflejado en la expresión de AB 11 E9, cuando la joven relata: “Cuando aquellos problemas pasaban yo no entendía nada, siempre pensaba que nosotros no le importábamos para nada a mi mamá, viendo todo lo que nos afectaba, y ella no reaccionaba, qué otra cosa pensaría... Hasta ahora que después de hacer mi autobiografía me doy cuenta de que la he juzgado muy mal, pues mi

9 Las cursivas son nuestras



mamá se encontraba en una situación demasiado difícil, primero; estaba enamorada, y segundo dependíamos económicamente de mi padrastro, y sé que no puedo decir que nos serviría la ayuda de mi papá porque él nunca nos ha colaborado económicamente. Así que es con este trabajo que me he dado cuenta de que mi mamá nos ama tanto, que cree que es mejor aguantarlo, para darnos una mejor vida. Qué equivocada está”.

El fragmento anterior reafirma el proceso de internalización de algunos jóvenes de grado 10° al expresar, de manera espontánea, cómo el ejercicio de escribir y reflexionar la propia historia genera una comprensión y una transformación en la manera de percibir, tanto al otro como a sí mismo, porque, según Vygotsky (1930, citado por Baquero, 1997), los seres humanos emplean medios para la comunicación social y estos se convierten en elementos centrales durante la formación de las conexiones psicológicas que suceden cuando los individuos asumen las funciones de estos medios y se expresan a través de sus comportamientos.

Así, los estudiantes de grado 10° se apoyaron en el lenguaje como medio para construir sus narrativas y relatos en lo relacionado con la juventud y el género. En este sentido, el concepto de género es una construcción cultural (Butler, 1999) y, en relación con ella, deben construirse otras categorías importantes como el respeto y la valoración por el otro. Igualmente, es necesario: “Reconocer una concepción del sujeto relacional, es decir, un sujeto que solo encuentra su sentido u orientación con y desde el otro” (Cañón, 2005, p. 239). Este reconocimiento se evidencia en la reflexión del estudiante E16 cuando dice: “Me refiero a que es difícil cambiar de género cuando la sociedad es tan selectiva y no le gusta mucho las personas diferentes, sabiendo que es conociendo lo diferente, lo que me enriquece como persona. Ese acto, esa decisión es de valientes, y nos muestra que no nos conocemos del todo”.

Es importante recordar que cada ser humano hace parte de un proceso evolutivo que pasa por diferentes etapas, entre ellas, la adolescencia y la juventud, la cual no se manifiestan de uniforme en todas las personas, pues los factores familiares y sociales, la constitución física y las experiencias personales, hacen de ella una etapa una experiencia particular.

De tal manera que las fotografías expuestas muestran jóvenes en diferentes facetas. Cada una de ellas tiene un contexto y un protagonista. La imagen F3- E2 *deja leer a un joven que quiere marcar la diferencia, llamar la atención, ya sea por la identidad que ha decidido adoptar o la exclusión a la que siente que es sometido*. Así, la fotografía se convierte en un elemento que deja leer momentos vividos, conservándolos en el tiempo. Este recurso audiovisual se ha convertido en una herramienta clave para desarrollar diversos proyectos en el campo educativo, porque los jóvenes, en la

actualidad, emplean estos instrumentos a diario, y con estos buscan darse a conocer, sentirse bien con ellos mismos y trabajar su autoimagen; aunque, en muchas ocasiones, son usadas de manera negativa.

Por otra parte, la forma de ver el mundo, o de experimentarlo, comienza con los cinco sentidos, los cuales se consideran capacidades básicas a través de las que se van desarrollando las experiencias, el habla o los sonidos, el tacto, el gusto y, sobre todo, el más poderoso de todos los sentidos: la visión, pues las imágenes (visuales) tienen un peso de mayor carácter dentro de nuestra concepción del mundo. Con relación a lo anterior, la fotografía F E-9, *es una imagen que refleja a una joven que está inmersa en una profunda soledad, no quiere ser descubierta, ser feliz o estar triste dos caras de la misma protagonista, encerrada en sus miedos y problemas.*

En muchas ocasiones, las emociones que expresan los jóvenes son producto de las relaciones que viven en su entorno familiar y que afectan, significativamente, la construcción de una identidad sólida y con carácter. Frente a esto, Muñoz (2006), citando a Lister (2000), reflexiona, en torno a la desigualdad de género, al considerar que esta se manifiesta en todos los ámbitos, pero las contradicciones más fuertes se presentan en la familia:

Allí no están separadas las esferas de lo público y lo privado; allí la distribución de la riqueza, el trabajo y el poder son tremendamente inequitativos. Sin embargo, en paralelo es un espacio de segregación y de resistencia; un terreno de opresión física, emocional y mental, donde se hace más clara la opción de construir otra identidad, y donde se provee y se recibe bienestar social (p. 194).

Y, es precisamente la familia la base para formar seres humanos políticos y sociales.

4.6 Punto de encuentro

Las Narrativas Pedagógicas aplicadas en el ámbito de la escuela secundaria, se convierten en una herramienta valiosa, eficaz y necesaria para establecer puentes entre el maestro y el alumno. A través de ellas, el docente también descubre que la relación pedagógica se enriquece con la esencia y el enaltecimiento de ese otro, que más allá de ser un número o un nombre en una lista, es un sujeto que siente y que sueña, que sufre o se regocija, que ríe y que llora; a partir de ahí, ese maestro terminará por afirmar que ya nada podrá ser como antes.

En este orden de ideas, las encuestas permitieron concluir que las concepciones de género de los jóvenes que habitan en zonas vulnerables están atravesadas por situaciones que afectan su manera de percibir el mundo, entre las que



sobresalen las carencias afectivas, las huellas del maltrato, del abuso, la falta de oportunidades, la angustia existencial y las inevitables influencias y presiones del grupo (del parche) del que hace parte el educando, el cual se estructura en pobres imaginarios.

De acuerdo con lo anterior, los talleres que se aplicaron permitieron la sensibilización de los jóvenes, porque mediante la construcción de su autobiografía, y sobre todo de los relatos fotográficos, se propiciaron espacios de autoconocimiento en los que la fotografía se convirtió en una posibilidad de acercamiento entre los jóvenes y su *Yo*, en toda la extensión de la palabra. A través de este ejercicio fue posible crear significados y sentidos, reflexionar y reflexionarse, mirar el rostro e ir más allá, hasta adentrarse en lugares vedados por el mundo; lugares donde puede vivirse, al mismo tiempo, la gloria o el infierno; o descubrir allí los temores y los miedos. También fue posible desvelar los más íntimos pensamientos, los más recónditos deseos y esas amargas realidades que hacen parte de los jóvenes de esta generación que aún se mantiene en una búsqueda incesante por descubrir quién es, hacia dónde le conduce la vida, para así construir mejores mundos (posibles).

Finalmente, es fundamental que los jóvenes sigan siendo arquitectos de esos mundos posibles y que cuenten sus historias para expresarse a sí mismo en relación con los otros y con su entorno. Por ello, abordar las Narrativas Pedagógicas desde un trabajo con los estudiantes para darles voz, escuchar sus historias de vida y construir conocimiento sobre ellos y sus compañeros, sobre sus vidas, las de sus familias y, en particular, sobre lo que significa ser joven y las visiones sobre género, se convirtió en un estudio novedoso que aporta no solo al conocimiento desde la práctica pedagógica, sino también a la promoción de valores como el respeto y la tolerancia.



CAPÍTULO V

CAMINO DE RECONOCIMIENTO

Alida Martínez Sotelo¹

¹ Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa San Vicente Hogar. Contacto: alimars@hotmail.com



La Institución Educativa San Vicente Hogar se encuentra ubicada en la zona céntrica del municipio de Pereira (calle 31 número 6-30), de confesión católica y de carácter femenino. Este plantel cumple 52 años de actividades, dinamizadas por la labor y entrega de un equipo de trabajo conformado por 37 profesionales entre directivos y docentes, y tres personas de apoyo pedagógico: un sacerdote, una monja y una psicóloga. En sus alrededores se encuentran iglesias, colegios, el cementerio San Camilo, la estación principal de los bomberos de Pereira, la sede municipal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y escenarios deportivos.

La filosofía institucional de San Vicente Hogar pretende formar a las estudiantes como sujetos de su propio desarrollo, seguros de que la educación es el medio clave para mejorar su calidad de vida en condiciones más humanas, teniendo en cuenta que son los artífices de su proyecto de vida, lo que exige brindar herramientas que les permita decidir su futuro, conforme le vayan dando sentido a su existencia.

5.1 La piedra en el camino

En los diferentes escenarios escolares donde cotidianamente interactúan maestros y estudiantes, surgen historias de vida y se despliegan las características personales y sociales de unos y otros, generando la posibilidad de narrar sus realidades, fantasías y dificultades. Este diario discurrir se convierte en valiosa fuente de información para emprender las acciones necesarias, ya sea de cambio, reafirmación o fortalecimiento de los hechos que estén afectando el normal transcurrir de los días en estos lugares llenos de vivencias; o, en la vida misma de quienes forman parte de ellos.

Tal es el caso del grupo de estudiantes de grado 9°-A, de la Institución Educativa San Vicente Hogar, quienes, con sus actitudes, comentarios y sentires, comunican una clara necesidad de orientación frente a la búsqueda de identidad y, por consiguiente, en pro del desarrollo de su autoestima, pretexto que los maestros podrán asumir para jugar un papel importante si hacen uso de las Narrativas Pedagógicas como herramienta que posibilite ese encuentro entre unos y otros, en aras de descubrir nuevas formas de significar sus experiencias, las relaciones consigo mismos, con los otros y con sus realidades. Por lo tanto, este capítulo plantea la siguiente pregunta, objeto de investigación: ¿cómo, a través de las Narrativas Pedagógicas (NP), se contribuye al fortalecimiento de la autoestima?

5.2 El camino

Establecer cómo las Narrativas Pedagógicas (NP) contribuyen al fortalecimiento de la autoestima de las estudiantes de grado 9°-A, de la Institución Educativa San Vicente Hogar, mediante la implementación de estrategias didácticas orientadas hacia tal fin es una tarea fundamental para los maestros.



5.3 Los senderos

- * Diseñar estrategias didácticas orientadas hacia el fortalecimiento de la autoestima, mediante el uso de las Narrativas Pedagógicas.
- * Analizar la información obtenida en las actividades propuestas.
- * Interpretar los resultados vislumbrando la contribución de las narrativas en el fortalecimiento de la autoestima.

5.4 Voces del saber

La sociedad se encuentra permeada por una serie de factores que generan conflictos de diferente índole, tanto internos como externos, en el hombre y la mujer de hoy. Dichos conflictos están asociados a desigualdades socioeconómicas, diferencias políticas, religiosas, culturales y, más aún, a la decadencia en la formación de los valores éticos y morales. De hecho, este último aspecto es motivo suficiente para que, desde lo institucional y, principalmente, desde la escuela, se emprendan acciones enfocadas a la reflexión sobre la formación en valores y el fortalecimiento de la autoestima, elementos claves en la constitución de un tejido social cuyo fin sea alcanzar las metas de formar y contar con seres humanos que aporten bienestar a sus comunidades.

En este sentido, resulta fundamental cuestionarse acerca del rol docente y su contribución en la formación de los seres humanos como individuos capaces de adquirir compromisos que les permitan vivir en sociedad, generando cambios y transformaciones en bien propio y de su entorno. Bruner (1997) llama “Autoestima a la mezcla de la eficacia y la auto-valoración. Es decir, la combinación de aquello que creemos que somos (e incluso esperamos ser) capaces, y lo que no tememos está más allá de nuestro alcance” (p. 32).

Asimismo, en el texto sobre significados y sentidos *La autobiografía y el yo*, Bruner muestra su interés por la psicología cognitiva y, mientras realizaba investigaciones en este campo, decidió convertir los significados en su sujeto de estudio, con el propósito de alejarse de las concepciones reduccionistas basadas en modelos aclarativos fundamentados en los vínculos estímulo-respuesta, en las conductas observables o en los impulsos biológicos (Bruner, 1997).

En sus trabajos, Bruner (1990) se dedica a explicar la psicología cultural a través del concepto del *Yo*, con la intención de encontrar otras formas de entenderlo, alejadas de las objetivaciones, porque para él, el *Yo* es mucho más que eso: es narración, construcción colectiva por medio del lenguaje. El hombre es un sujeto que no se reduce a ser evaluado mediante pruebas psicométricas; su ser interior va mucho más allá porque de él hace parte de la memoria personal; sin embargo, no excluye la

memoria colectiva, hecho que explica al decir que el conocimiento adquirido no está solo en la mente, se encuentra en las notas realizadas para conquistarlo; también en los textos leídos y subrayados que reposan en las bibliotecas personales; en las fuentes de información que se han aprendido a consultar; en las personas a las que se puede recurrir para ampliar o recordar. Visto así, se deduce entonces que residimos en medio de nuestros relatos y los continuamos construyendo a lo largo de la vida, en la medida en que vivimos nuevas experiencias (cotidianas).

Para Bruner (1997), el estudio del *Yo* debe basarse en los significados a partir de los cuales es susceptible de ser definido por la persona desde su individualidad; asimismo, por la cultura en la que el individuo se encuentra inmerso, lo cual exige revisar la forma en que el significado del *Yo* se pone en práctica; es justo en este momento cuando se introduce la autobiografía, puesto que, permite que el *Yo* narre y se justifique, además, que se proyecte hacia el futuro, vislumbrando los deseos y los puntos de vista del autor, los cuales, a su vez, están influenciados por su familia y por los contextos o la cultura en la que se desenvuelve.

Lo expuesto anteriormente sirve de base para el estudio de la propuesta investigativa *Narrativas pedagógicas y su contribución en el fortalecimiento de la autoestima*, y exige reconocer el rol del maestro bajo el esquema de las narrativas, porque, a partir de las mismas, se evidencian sus potencialidades al ser el autor y actor principal de sus creaciones, experiencias pedagógicas y vivencias escolares, en las que puede vislumbrarse si sus prácticas educativas son inclusivas o, por el contrario, generan segregación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También, su rol de maestro le permite, en su devenir diario, indagar, suponer y recuperar los recorridos personales, las historias, las maneras de adquirir el conocimiento, especialmente en el contexto escolar. Por tanto, es importante manifestar que las Narrativas Pedagógicas hacen inteligible las acciones para el discurso narrativo y proporcionan la capacidad de discernir y debatir los problemas de la educación, elementos fundamentales para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan, tanto en los maestros como en los estudiantes.

La apuesta por las NP contribuye a que el educador pueda sistematizar de manera coherente el resultado de su quehacer pedagógico, es decir, de las actividades que realiza, de las claves que las fundamentan y que no resultan evidentes porque no trascienden más allá del aula de clase, pero tampoco queda evidencia de ellas, ya que no ha sabido darlas a conocer al resto de la comunidad educativa. Por esta razón, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares, contadas a través de la voz y la palabra de los docentes, constituye en sí misma una propuesta político-pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional.



Las narrativas brindan la posibilidad de elegir la temática, el apoyo teórico pertinente y una amplia gama de actividades para desarrollar con los estudiantes, que permiten adoptar posturas más abiertas con respecto al trabajo de clase, saliéndose de las normativas rígidas tradicionales y abriendo otras miradas para entender la labor del maestro y las expectativas de los estudiantes. Es decir, permiten la autonomía para realizar un trabajo acorde con los intereses de los estudiantes y de los mismos docentes, promueven la asignación de otros significados a las prácticas pedagógicas, así como la producción de trabajos en los que se evidencian procesos de lectura y escritura de la realidad, en los que se integran el conocimiento y la estética del discurso.

En esta dirección, los trabajos de autores como el de Bonilla (2014), quien aborda las “Mutaciones de léxico en los textos escritos del área del pensamiento educativo y la comunicación” (p. 11), validan la importancia de las Narrativas Pedagógicas como ese mecanismo que permite expresar, de manera individual, vivencias, sentires y pensares, todo ello para significar y resignificar experiencias vividas, con las cuales otros colectivos puedan identificarse para reflexionar y transformar sus propias prácticas pedagógicas.

Es precisamente en su interrelación con los otros y con el mundo que le rodea, que el ser humano asume que el lenguaje no es universal y, por consiguiente, este depende del contexto donde cada cual va incorporando y transformando las palabras, según los escenarios en que se encuentra y sus necesidades particulares. En otros términos, esta es la manera como se van conformando comunidades con sus propios lenguajes de interacción. Esas mutaciones en el lenguaje están relacionadas con el desarrollo y creación de la ciencia. Fleck (1980) expresa al respecto: “No hay hombres imprescindibles, pero tampoco los hay que sobren; todos son necesarios para la lenta construcción común de los léxicos, que es al mismo tiempo construcción de la sociedad en su conjunto” (p. 141).

Por otro lado, el trabajo de investigación realizado por Bonilla, Ospina y Vallejo (2015), *Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: la voz del estudiante*, desarrollado en un sector vulnerable como lo es el barrio Las Brisas de Pereira, refiere cómo la narrativa se convierte en el medio a través del cual los niños manifiestan sus sentires y reflejan las problemáticas que los aqueja en su contexto, donde se va configurando su identidad:

La técnica narrativa permite la construcción de significados que posibilitan examinar la experiencia personal, con énfasis en factores emocionales, relacionales y de identidad. La narración de historias suscita en los oyentes o lectores la acción, la expansión del conocimiento y la comprensión de experiencias culturales que propician la construcción de un espacio simbólico que resignifican las experiencias de vida (Ovalle, 2010, p. 25).

Asimismo, se registra la investigación llevada a cabo por Bonilla (2016), *Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos de población vulnerable, caso José Acevedo y Gómez*, en la cual se diseñaron e implementaron estrategias didácticas como talleres de fotografía y de sensibilización relacionados con la toma de decisiones, que se desarrollaron con un grupo de estudiantes para construir sentidos compartidos mediante el relato fotográfico. Además, se evaluó la actividad teniendo en cuenta la incidencia de estas narraciones fotográficas en el desarrollo de habilidades para la vida por parte de los estudiantes.

Los antecedentes mencionados se enmarcan dentro de la investigación en educación, y se constituyen en fuente de conocimiento para incursionar con una propuesta novedosa (las NP) en el ambiente educativo, renovando las prácticas pedagógicas y adaptándolas a los requerimientos de unas generaciones que exigen otras formas de asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Imbernón (2002) se refiere al tema:

La investigación en educación, se realiza dentro del proyecto educativo con dos sujetos que participan en él y la investigación sobre la educación se realiza para contribuir al conocimiento de la educación. Así mismo, la investigación en y con el profesorado es un proceso indagativo encaminado a analizar situaciones educativas (p. 17).

De igual manera, Imbernón considera que la investigación en educación es importante porque contribuye a generar los cambios que deben darse en cuanto a la formación del profesorado y a la renovación de conceptos, de teoría y de la práctica pedagógica. La investigación educativa, como herramienta de formación del profesorado, abre nuevas perspectivas a la educación porque obliga a los docentes a actualizarse, a buscar nuevas opciones a su quehacer habitual dentro del aula y a contar sus saberes, sus experiencias, sus dudas y sus miedos al enfrentar la labor cotidiana de formar a niños y jóvenes.

Lo que el maestro considere primordial dentro de su área de conocimiento y de acuerdo con el entorno en el que ejerce su profesión, científico o no, historiador o no, le permitirá partir de una línea de investigación que contribuya a mejorar sustancialmente sus prácticas pedagógicas, pero, también, aportar elementos para una educación de calidad en la cual se considere que lo más importante de su trabajo son los seres humanos a quienes brinda su conocimiento y para quienes él representa una guía en su camino de formación humana.

La formación del maestro a partir de procesos de investigación abre otras posibilidades para seguir explorando y hallar elementos conceptuales y estratégicos que

le ayuden a identificar y a abordar situaciones que optimicen no solo su trabajo académico, sino también lo relacionado con la calidad de vida de sus estudiantes, lo que constituye un aporte a la formación de seres humanos integrales. Para este caso en particular, abordar el tema de la autoestima mediante el uso de las Narrativas Pedagógicas (NP).

Ahora bien, la autoestima constituye un aspecto evaluativo del auto-concepto basado en la percepción global que el individuo tiene de su persona, entendiéndose como un sentimiento hacia sí mismo, el cual puede ser positivo o negativo. Este se construye por medio de una evaluación alrededor de las propias características, lo que no excluye la existencia de autoestimas parciales referidas a distintas facetas o dominios. Por ello, la importancia de la autoestima viene avalada por el hecho de que puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (Sánchez, 2013).

En el Anuario de Psicología Clínica y de la Salud (APCS, 2005), son muchos los trabajos de investigación que han surgido como consecuencia del interés despertado por el auto-concepto. Inclusive, se detecta cierta confusión conceptual, puesto que, algunos de dichos trabajos utilizan, de modo intercambiable, las denominaciones de auto-concepto, autoimagen, autoestima, autoaceptación, aunque los términos más utilizados son auto-concepto y autoestima. En un intento por distinguir estas acepciones, algunos autores asocian el término auto-concepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos.

Por tal razón, la relación entre auto-concepto (descriptivo) y autoestima (valorativa) es de naturaleza jerárquica. La autodescripción sirve a la autoevaluación positiva y esta, a su vez, cumple funciones de protección del sistema emocional de la persona. Así, una buena autoestima facilita a los jóvenes tener un ajuste psicológico adecuado, lo que favorece su adaptación social al entorno que los rodea y puede servir como mediador en la prevención de determinadas conductas de riesgo.

Es importante tener presente que las estudiantes de grado 9°-A, de la Institución Educativa San Vicente Hogar, no son ajenas a los riesgos relacionados con una baja autoestima. Por eso, hace parte de la formación integral del ser humano contar con factores de protección que le prevengan ante posibles desajustes psicológicos, como problemas psicosomáticos, la ansiedad o la adaptación social, por nombrar solo algunos.

En este marco de ideas, lo que pretendió este trabajo consistió en fortalecer la autoestima en el grupo de estudiantes mencionado, para que asuman una actitud

positiva frente a sí mismas y frente al mundo que las rodea, enfrentando las adversidades con mayor confianza y optimismo para alcanzar los objetivos de su proyecto de vida.

Lo expuesto hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, que podemos relacionar con lo que Vygotsky (1972) ha denominado internalización, proceso a través del cual se da una serie de transformaciones que él define así:

a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente (...). b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal (...). c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (pp. 93-94).

Cuando se dan estos procesos de transformación, el individuo es capaz de exteriorizar sus pensamientos y sentimientos para apropiarse de su cultura, lo cual se da mediante la interacción y la comunicación con los otros y con el entorno. En este caso, el lenguaje cobra valor al ser la herramienta que facilita el desarrollo del pensamiento y cumple una función social comunicativa como mediador; de ahí la importancia de potenciar, en la escuela, los aspectos comunicativos mediante estrategias como la narrativa, oral o escrita. En el presente caso, fue fundamental dar mayor énfasis a esta última, porque a través de ella se puede recolectar y guardar información valiosa y significativa.

5.5 Entre las voces del saber

Uno de los grandes retos del docente consiste en crear ambientes de formación que atiendan la diversidad de los estudiantes que llegan a sus aulas, lo cual se refiere no solo a esas diferencias (individuales) relacionadas con habilidades y destrezas, sino, también, a aquellas particularidades de orden psicológico, emocional, social, económico, entre otros, que interfieren en su proceso normal de formación. Así, la labor docente ha de contribuir a la formación de seres humanos para una sociedad justa y equitativa; de ahí la importancia de que ellos adquieran los conocimientos necesarios y desarrollen las capacidades para enfrentar el mundo, actuando de manera autónoma y decidida. Para lograr estos propósitos, debe tenerse en cuenta el trabajo en contexto, orientado por preguntas que permanentemente guíen la acción reflexiva de los actores del proceso y contengan interacciones e intervenciones argumentadas, de tal manera que se apropien de sus realidades, dando sentido y significación a las mismas.



También es determinante identificar las diferentes etapas del desarrollo evolutivo de los estudiantes, porque no será lo mismo planear para un niño en edad escolar, quien tiene una forma o estilo particular de ver y establecer sus relaciones con el mundo, que un adolescente, como lo es el caso de las estudiantes partícipes de este trabajo de investigación, quienes atraviesan un estado de crisis propio de la edad, que, al no saberse orientar, les crea dificultades para el encuentro consigo mismas y, por consiguiente, para relacionarse con los otros. Esto sucede porque hablamos de una época en la que se dan importantes transformaciones en la personalidad, se define la identidad y se afecta la autoestima. Al tener en cuenta los aspectos mencionados, nos encontramos con las dos categorías de análisis tomadas para este trabajo: autoestima y narrativas. Ambos conceptos tienen tantas definiciones como autores; aquí se toman algunas, como la de Branden (1989), quien refiere:

La autoestima positiva es el requisito fundamental para una vida plena. Veamos qué es la autoestima. Tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal. En otras palabras, es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (para comprender y superar los problemas) y de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades). Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir capaz y valioso (p. 1).

Es decir, que la autoestima es una manifestación del reconocimiento que tiene cada persona de lo que lo diferencia o une a los demás. Está relacionada con la comprensión de sí y de los otros; de ahí la importancia que, desde la escuela, se aborde el tema para fortalecer esa construcción de identidad en cada uno de los estudiantes para contribuir con la formación de seres humanos con una gran capacidad para asumir y enfrentar los retos que el mundo de hoy exige:

Un sujeto puede construir una historia sobre sí mismo porque su propia imagen de sí, su conciencia y auto-conciencia están hechas de signos significantes, de formas sociales del lenguaje, de géneros discursivos. En ese sentido, la única forma de pensar-se es a través del discurso que viene del otro, de los otros culturales y de la historia de su grupo. En esa construcción va emergiendo una subjetividad, una forma de pensarse a sí mismo, que a su vez vuelve a ponerse en relación con nuevos otros, con nuevos escenarios, etcétera. Durante ese proceso de mutua constitución, el sujeto puede narrarse porque es capaz de objetivarse a sí mismo, de verse a sí mismo como otro y con ello desarrollar una actividad de reflexión, meta reflexión y recuerdo gracias a la mediación de los artefactos culturales –el lenguaje entre ellos– y a la mediación de los otros sociales (Galeano, 1990, p. 200).

De acuerdo con lo expuesto, es importante considerar que la autoestima y el aprendizaje están directamente relacionados, siendo la motivación y la actitud que se tengan el motor individual que impulsa a la hora de actuar y, por tanto, de emprender y culminar cualquier acción o aprendizaje.

La autoestima alude a la valoración que la persona hace de sí misma, de modo que, por un lado, el adolescente puede tener una imagen general de sí mismo favorable o desfavorable, y por otro lado, puesto que se desenvuelve en diversos contextos como el familiar, el escolar y el social, también desarrolla una imagen de sí mismo específica en cada uno de ellos (Cava, Musitu y Vera, 2000, p. 151).

Según Bruner (2005), citado por Guilar (2009), expone que: "La psicología cultural" no es más que "El estudio de la vida mental situada, el estudio del proceso mental en vivo" (p. 241). Es decir, que cuando los alumnos asisten a una escuela o a la universidad, se encuentran en un contexto natural situado o in vivo, y allí no están haciendo más que interiorizar las prescripciones normativas culturales (las reglas, conocimientos, normas y tradiciones) del contexto y, además, construyendo modos de imaginar y compartir la realidad (Bruner, 2008).

En otras palabras, están construyendo su identidad, su personalidad y su autoestima, así como aprendiendo los instrumentos que les permitirán manejarse y operar en el mundo real. El artefacto, cognitivo y cultural a la vez, para que todo ello sea posible es, según Bruner (2008), la narración. Esto es: el modo más humano y eficaz para construir, negociar y compartir nuestras intenciones, pensamientos, informaciones y deseos. También, el instrumento que nos permite entender la realidad cuando se quebranta aquello que damos por supuesto, lo normativo, deontológico, aquello pautado culturalmente.

En cuanto a las Narraciones Pedagógicas, puede decirse que uno de los objetivos consiste en reflexionar las prácticas y evaluarlas para mejorarlas o cambiarlas cuando la situación lo exija, de tal manera que redunden en la calidad de los aprendizajes y en el desarrollo de las habilidades para la vida, al permitir interpretar y dar significado a las experiencias vividas, ya sea para afirmar las prácticas y los saberes, o para modificarlos.

Los protagonistas del relato son los actores del proceso, quienes día a día habitan los espacios escolares para compartir sus saberes, sus sentires, sus anhelos, entre otros. De tal forma, van enriqueciendo sus discursos y haciendo de esa cotidianidad una historia compartida en la cual otros se leen e identifican, con el propósito de comprender mejor su actuar y el de quienes les rodean: "La habilidad



para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un <lugar> para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos” (Bruner, 1998, p. 59).

Cuando las NP se articulan con la cotidianidad de la escuela, se enriquece la forma de pensar de los estudiantes al relacionar lo teórico con lo práctico. Por tanto, como menciona Bruner (1998), las narrativas han de apuntar más que al desarrollo del pensamiento, a la construcción de significados y a la reinención de la realidad:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones [...]. Y el modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros y otras es mediante narraciones, relatos que permiten comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo (pp. 10-12).

La Narrativa Pedagógica es esa estrategia que permite comprender los comportamientos sociales al movilizar los aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales, posibilitando la expresión de las experiencias, lo que exige atribuirles un significado a las mismas. Igualmente, busca encontrar nuevos contenidos o elementos que faciliten la resignificación de lo expuesto. Bruner (2003) subraya: “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (p. 99).

De otro lado, en los espacios escolares suelen suceder situaciones tan variadas como sorprendentes, ya sea porque se hayan planeado o no. Esos encuentros, entre unos y otros, y esas interacciones y manifestaciones que circulan en la escuela, hacen de la cotidianidad todo un universo discursivo para plasmar y enriquecer registros que dan cuenta de lo vivido, constituyendo, a su vez, la materia prima para encarar y dar razón a situaciones específicas relacionadas con el aprendizaje, o de otra índole. Al respecto, McEwan y Egan (1998) manifiestan:

(...) Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos.

Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (p.18).

En la escuela, las diversas situaciones que se presentan hacen visible tanto lo racional como lo emocional del ser humano, puesto que, en la interacción con el otro, ya sea entre estudiantes o con el profesor, se van construyendo concepciones y valoraciones del mundo y, en especial, de sí mismos; para tales fines, el lenguaje es el principal elemento de mediación entre las partes y la construcción del conocimiento.

Cuando el aula se transforma en ese espacio narrativo, donde no solo escriben los estudiantes, sino que también construyen los docentes como autores que revelan su pensar pedagógico (su propio discurso basado en las realidades que viven) para convertirse en investigadores de su propia práctica, hacen del escenario pedagógico un excelente pretexto para indagar y registrar allí los cambios fundamentales que requiere la educación. Con relación a este tema, durante los últimos años, se ha venido promoviendo la construcción de narrativas con carácter autobiográfico, a fin de referir el trabajo propio y contarse, narrarse a sí mismo y a esos otros aspectos conexos que le otorgan nuevas experiencias a la labor docente.

De igual forma, abordar esta estrategia en las aulas puede ayudar al estudiante a diferenciar aspectos personales que han repercutido en su situación personal, familiar e incluso escolar y comunitaria; además, permite a los docentes autorreconocerse y legitimar sus experiencias mediante el registro sistemático de las mismas, para reflexionar sobre sus discursos y prácticas, emprendiendo las acciones de transformación a que haya lugar. Gil (2009) dice al respecto:

La narración autobiográfica es una forma particular de narrativa dirigida a contarnos a nosotros mismos y, en su caso, a los demás los significados y sentidos de los acontecimientos que hemos vivido o pensado. La voz autobiográfica, por su propio cometido, tiene que encontrar o reconocer la «trama» a través del pasado y del presente, lo que supone dotar de estructura narrativa a la vivencia sucesiva de acontecimientos. En términos narratológicos este proceso implica pasar de la mera dimensión episódica de los sucesos a la dimensión con figurante que permite reconocer las acciones y los acontecimientos –educativos– como posibles totalidades significantes. Enlazar episodios o anécdotas obliga a reconocer o proponer una cierta unidad de sentido o significado de lo que ha ocurrido o está ocurriendo. Construir ese sentido me parece fundamental por el tipo de esfuerzo que implica la enseñanza educativa (p. 122).

Es fundamental considerar que los relatos de vida se constituyen en instrumento para el aprendizaje o la construcción de la identidad, y para mejorar, continuamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, según lo manifiesta el Informe del Proyecto *Learning Lives* (Biesta *et al.*, 2011):

El aprendizaje narrativo, entonces, parece tener lugar de dos formas. En primer lugar, el aprendizaje puede tener lugar mediante el empleo de los relatos de vida como herramientas para facilitar las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, el aprendizaje puede tener lugar en el proceso de 'narración' en sí mismo, a través de la conversación interna en curso y en los recuentos externos que se lleva a cabo como un proceso genuino de toda la vida. Desde este punto de vista, el aprendizaje narrativo es máximo cuando se evidencia como una herramienta en forma de un relato de vida y como el lugar de la narración en curso (p. 66).

Ahora bien, partiendo de las voces del saber, al hablar de autoestima y Narrativas Pedagógicas, se evidencia la importancia que tiene dar sentido a la experiencia vivida, lo cual forma parte de la labor de reconocerse a sí mismo como miembro de una familia, un colegio, una comunidad, una región o un país. Cada quien encuentra, en la diversidad, lo que lo diferencia o une a los demás, identificando sus gustos, sus preferencias o sus inclinaciones, con la seguridad de sentirse parte de un grupo en particular. Sus arraigos constituyen la base de su identidad personal y social. Bruner (2003) argumenta que: "(...) Creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad" (p. 122).

Esta oportunidad de conocerse a sí mismo, como aspecto relevante en la formación humana, posibilita el desarrollo de habilidades sociales tendientes a fomentar los comportamientos pro-sociales, en los que cada uno, como parte de un contexto, aprende a ser y a sentirse relevante. Este proceso identitario es inherente a la etapa de la adolescencia, en la que reconocer los alcances y los límites como seres humanos genera la seguridad de emprender proyectos y alcanzarlos. Negret y Jaramillo (1997) dicen al respecto: "La escritura clausura y abre mundos, y en su efecto más profundo, afecta a los individuos, transformándolos" (p. 76).

1.6 Camino recorrido

La labor del docente investigador se realiza por medio de talleres, los cuales buscan conducir la acción educativa e implicar al estudiante activamente en su propio proceso. Para ello, es necesario partir del objetivo general propuesto y, en este sentido, seleccionar y planificar la estrategia que se acomode a las necesidades del grupo.

La estrategia metodológica empleada (taller) hace posible que las habilidades comunicativas que poseen las estudiantes interactúen y se apoyen mutuamente, a fin de desarrollar el pensamiento crítico como parte de un proceso intelectual, y como producto de los esfuerzos de las estudiantes al interpretar la realidad que las rodea con todas sus implicaciones, dando prioridad a la razón y a la honestidad.

El taller es una de las estrategias más flexibles y apropiadas para abordar diferentes temáticas, toda vez que promueve la práctica activa de importantes habilidades básicas como lo son escuchar, hablar, escribir y leer, lo que centra el proceso en la motivación de quien aprende. Por consiguiente, es responsabilidad del docente facilitar las herramientas necesarias para el desarrollo activo y creador, a la vez que selecciona aquellas técnicas que más se adapten al contexto, lo que exige garantizar la participación de los implicados y que ellos aprendan en el hacer. Durante la realización de los talleres, el docente da valor a lo vivido, más que a lo meramente académico; su tarea consiste en guiar hacia la exploración, la creatividad y el encuentro consigo mismo y con los otros. En este caso, se usaron fotografías, siluetas que simulaban el cuerpo; se elaboraron regalos y manualidades y se escribieron poemas, actividades que quedaron plasmadas en las narrativas que surgen de los educandos.

Para validar la necesidad de abordar el tema de la autoestima con el grupo de 32 estudiantes, se aplicó un *test* con quince preguntas de selección múltiple, el cual fue diseñado con ayuda de la psicóloga de la institución, quien tomó aquellos elementos personales y sociales que se consideraron más relevantes para tal fin. El *test* se aplicó después de hacer una lluvia de ideas, propuesta por las estudiantes, sobre el concepto de autoestima.

Acto seguido se realizaron, en una primera parte (bloque de dos horas c/uno), dos talleres denominados: *Conociéndome*, cuyo objetivo consistía en reflexionar frente a la importancia del amor propio. Y *Yo soy la que soy: me reconozco con amor y el merecimiento de mí misma*, en el que los propósitos fueron conocer el grado de aceptación que cada una posee y reflexionar con amor sobre todo aquello que se merecen las estudiantes.

Como parte de esta actividad, se leyeron y se socializaron unas frases, con el fin de reflexionar, cuestionar y descubrir, en sí mismas, las diferentes facetas de la personalidad que pueden llegar a desconocerse. Este ejercicio resalta la importancia de aceptarse como es y ponerse en la tarea de mejorar aquellos aspectos que no gustan de sí, a la hora de asumir algunas situaciones.

Después, se orientaron los talleres tres y cuatro, durante los cuales se entregó a cada estudiante una silueta que la representaba, para que, a su alrededor, pusiera todo



aquello con lo que se identificaría y reconocería a partir de ese momento. Se enfatizó en torno a la reflexión: qué dejo y qué me llevo con la actividad. El objetivo de esta tarea era lograr que cada estudiante identificara y resaltara los aspectos positivos que tiene, para que aprendiera a valorarse y reconocerse como ser único e irrepetible. Para llevar a cabo este tipo de acciones, fue importante que las chicas se apoyaran en las compañeras con las que realizaron dicha actividad, intercambiando información preponderante: saber si están de acuerdo con lo que opina su compañera, qué cosas ve en ella que no haya mencionado, entre otros aspectos.

El trabajo se orientó hacia la búsqueda del autorreconocimiento, conjugando la acción y el relato, con el fin de que la docente investigadora orientara y acompañara el proceso para dar cuenta, mediante la observación y la información obtenida de los resultados del trabajo, de que la narrativa, como unidad de estudio, toma una frase, un tema, una expresión, un párrafo, un poema o una canción, para resignificar lo vivido en algún momento particular de la existencia. Estas actividades se enfocaron en el tema de la autoestima y, por ende, en las relaciones que han establecido las estudiantes del grado 9°-A de la Institución Educativa San Vicente Hogar, consigo mismas y con su entorno.

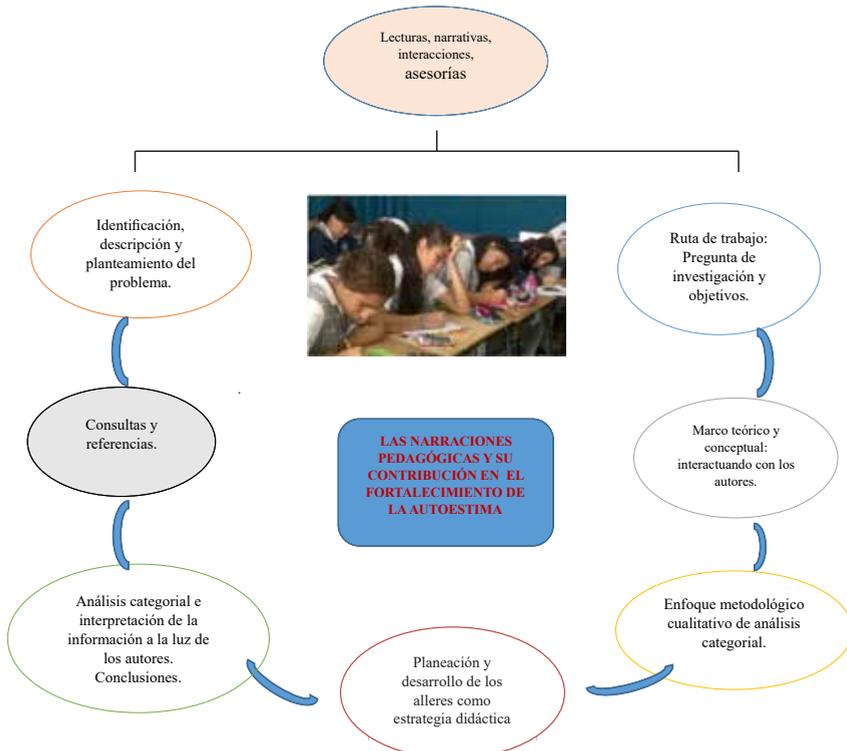
Los relatos se asumen como un discurso amplio estructurado por los maestros y los estudiantes partícipes, quienes nos permiten comprender y situar las vidas individuales para llegar a conocer y comprender parte de las colectividades. Cuando esto es posible, se abre un puente de comunicación al involucrarnos en el contexto de la vida social, histórica, política y cultural, que nos ubica en las realidades para hallar significados y, sobre estos, actuar para mejorar o transformar nuestro mundo y el de los demás. Se agrega que también se empleó el diario de campo como instrumento de recolección de la información, así como cámaras fotográficas y el *software* de apoyo sirvieron para indagar, identificar, registrar y guardar información.

El trabajo pedagógico expuesto está enmarcado, elaborado, conceptualizado y desarrollado dentro de las Narrativas Pedagógicas, con el objetivo de reflexionar y comprender los aspectos de la experiencia personal, familiar y social que han vivido las estudiantes, que de alguna manera han dejado huella en el desarrollo de su autoestima y, por ende, en la construcción de su identidad, como seres pertenecientes a un grupo, a una sociedad. Para tal efecto, fue necesario revisar, confrontar y analizar los conceptos de quienes han planteado teorías sobre el tema, fruto de diferentes investigaciones a lo largo del tiempo. Entre estos se hallan valiosos referentes como el legado por Bruner (1991), quien, con sus aportes frente a las narrativas, se convierte en pieza clave para el trabajo, más aún cuando hablamos de las prácticas pedagógicas.

En esta investigación, la cuestión no es la representatividad que arroje la información sobre el tema de la autoestima, sino la valoración hecha sobre este mismo concepto después del análisis realizado a las narrativas construidas, porque, en últimas, estas son el objeto de estudio que permite emprender las acciones a que haya lugar, según las particularidades que se presenten.

Cabe resaltar que las herramientas utilizadas dieron cuenta de aspectos fundamentales que posibilitaron, en primera instancia, corroborar la información inicial en torno a la situación problema y, asimismo, planear las acciones posteriores tendientes a su atención. De igual manera, en cada actividad se obtuvo información narrativa respecto a dimensiones de la autoestima desde lo físico, lo emocional y lo social para, finalmente, recolectar, procesar y concluir cómo las Narraciones Pedagógicas en el aula, contribuyen al fortalecimiento de la autoestima de las estudiantes, así como también se vislumbra que hay otros aspectos dentro del salón clase que requieren una atención diferente; al menos, más significativa. A continuación, se presenta un esquema que resume los diferentes momentos del trabajo de investigación, con el fin de tener una visión general del mismo.

Ilustración 11. Esquema Diseño Metodológico. Narraciones y autoestima.



Fuente: Alida Martínez Sotelo (2016). Grupo de estudiantes participantes.

5.7 Mis narrativas: mi autoestima

Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
<p>Categoría propia</p> <p>El fortalecimiento de la autoestima: autoconocimiento y autovaloración.</p>	<p>La autoestima puede definirse como la valoración positiva que tenemos cada uno de los seres humanos sobre nosotros mismos, teniendo presente los factores físicos, emocionales y sentimentales que son los que enfrentamos en el transcurrir de nuestra vida; esto permite, a su vez, moldear nuestra personalidad y definir la identidad.</p> <p>Según Brunner (1997), es posible definir la autoestima como la mezcla de la eficacia y la autovaloración. Es decir, la combinación de aquello que creemos que somos (e incluso esperamos ser) capaces, y lo que nos tememos está más allá de nuestro alcance.</p>	<p>Evolución presentada en la vida de las personas a nivel físico, emocional y sentimental.</p> <p>Aprender a amarse a uno mismo.</p> <p>Reafirmar sus valores, su integridad y su forma de ser. Aprender a ser feliz consigo mismo.</p> <p>Seguro de quién eres y de lo que tienes para ofrecerle al mundo.</p> <p>Relato según Brunner (1997):</p> <p>“Cualquier sistema de educación, cualquier teoría de la pedagogía, cualquier “gran política nacional” que empequeñezca el papel de la escuela de nutrir la auto-estima de sus alumnos fracasa en una de sus funciones primarias. (...) No es que las escuelas sencillamente equipen a los crios con habilidades y auto-estima o no. Están en competición con otras partes de la sociedad que pueden hacer esto, pero con consecuencias deplorables para la sociedad” (p. 57).</p> <p>“Un sistema de educación debe ayudar a los que creen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado.</p> <p>Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejarla por supuesto” (Brunner, 1997, p. 62).</p>	<p>El miedo.</p> <p>Física.</p> <p>Afectiva.</p> <p>Social.</p> <p>Académica.</p> <p>Familiar.</p> <p>Autovaloración.</p> <p>Eficacia.</p>

Tabla 9. Categorización.

5.8 Relatos fotográficos: una gran experiencia pedagógica



En la imagen, *Amor a sí mismas*, las estudiantes se escriben un mensaje a través del cual expresan sus sentimientos, sus afectos, sus alegrías, con la intención de permitirse el encuentro consigo mismas; lo que trae, a su memoria, las experiencias maravillosas que han hecho parte de sus vidas, como los viajes, los regalos recibidos, las frases de amor y valoración recibidas por sus padres, amigos y familiares (T1 MADAM, lo cual se traduce en: Taller 1: Me amo a mí misma y todo lo que hay en mí).

La adolescencia se diferencia de otros períodos evolutivos por su característica crisis de identidad. “En esta etapa, con frecuencia, los jóvenes intentan responder a preguntas tales como: ¿quién soy?, ¿qué haré con mi vida? y otras muchas de contenido autorreferente. Este cuestionamiento interno se manifiesta en el intento del joven por desarrollar nuevos roles, identificación de preferencias ocupacionales y, especialmente, en el intento por conseguir la independencia familiar y de otros adultos significativos en su vida. La primera tarea del adolescente es el desarrollo del sentido de la propia identidad, lo cual aporta integración y continuidad al Yo”.

Ilustración 12. Codificación



Las estudiantes elaboran su autorretrato, llevando la realidad a sus propios espacios, lo que exige utilizar su creatividad e imaginación y, al partir de una motivación, pueden plasmar creaciones usando los materiales que encuentran a su disposición. Posteriormente, se les pide escribir, alrededor de su retrato, las cualidades que más valoran de sí mismas (dos atributos físicos que me agradan. (Aquí utilizan un espejo). Y dos cualidades de la personalidad que me agradan. Además, una capacidad o habilidad que considero tener). En la imagen, *Elaborando mi propio autorretrato*, se evidencia una total concentración, tranquilidad, paz y libertad, que es la manera como los estudiantes hacen uso de su creatividad y todos los elementos posibles para plasmar sus propias realidades (Elaboro mi Autorretrato [EMA]). Vygotsky (1995) indica que: “La imaginación es el fundamento de toda actividad creadora que se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica” (p. 43).



El taller de autoaceptación se orienta para que las estudiantes, mediante dibujos, como lo ilustra la fotografía, representen su imagen y en ella escriban la forma como se perciben; incluso, en las diferentes facetas de su personalidad, si las tienen. En este ejercicio es importante resaltar los aspectos de sí misma que no había reconocido antes (Amor Propio y Autoimagen [AIM]). Brunner (1997), llama “Autoestima a la mezcla de la eficacia y la auto-valoración. Es decir, la combinación de aquello que creemos que somos (e incluso esperamos ser) capaces, y lo que no tememos está más allá de nuestro alcance” (p. 32).

5.9 Realidades pedagógicas

En primera instancia, se toma el *test* realizado como instrumento para valorar aspectos relacionados con la autoestima del grupo de estudiantes; sin embargo, es importante tener en cuenta que las respuestas son subjetivas, más aún cuando se trata de adolescentes que están a la expectativa de qué es lo que se hará con la información dada. En este caso, se plantea un conjunto de preguntas que apuntan a percepciones, pensamientos, valoraciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, nuestra manera de ser, los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. La importancia de la autoestima radica en que afecta nuestra forma de ser y la percepción que tenemos sobre nuestra valía personal. Por lo tanto, interviene en nuestro comportamiento y en la manera en que nos relacionamos con los demás.

Al observar la generalidad de las respuestas emitidas por las estudiantes en el *test*, se encuentra que, en su mayoría, las niñas se sienten inseguras e inconformes con aspectos relacionados con su apariencia física y, a la hora de tomar decisiones o posición frente a algo, generan dependencia de otros. Sienten que tienen cosas por cambiar, pero no saben especificar qué, o no quieren decirlo. Usan términos como “depende”, “alguna cosa”, “tal vez sí o no”, “no estoy convencida”, entre otras expresiones que denotan poca autonomía a la hora de tomar decisiones y realizar ciertas acciones.

Ilustración 13. Conociéndome (Dibujo lápiz y color).

Representarse a sí misma destacando características físicas y cualidades a valorar.



Fuente: N.N. Estudiante del grado 9°-A, de la Institución educativa San Vicente Hogar (2016).

Ilustración 14. Conociéndome.



Fuente: N.N. Estudiante del grado 9°-A, de la Institución educativa San Vicente Hogar (2016).

Ilustración 15. Cartas... Para mí con amor...

Escritos personales para expresar sentimientos de amor hacia sí misma.



Fuente: Isa, Pamela, Valen. Estudiantes del 9°-A, de la Institución educativa San Vicente Hogar (2016).

En esta actividad se identificó cómo, a la gran mayoría de las estudiantes, se les dificulta el encuentro consigo mismas: el saludarse y expresar sentimientos hacia ellas les cuesta trabajo. Varias manifestaron que les parecía inusual el ejercicio y nunca lo habían hecho. En cuanto a la actividad de plasmar su fotografía en un papel, a muchas de ellas les generó impacto el tener que dibujarse y reflejar lo que veían; algunas fueron dependientes de la opinión de sus compañeras más cercanas, lo que demuestra que buscaron la aprobación de lo que iban haciendo. Fue una actividad que, en términos generales, les causó dificultad.



Cuando se pide escribir alrededor del retrato hecho las cualidades que más valoran de sí, y dos de sus atributos físicos que más les agrada, lo que se percibe es que todo gira en torno a las pestañas, los ojos, el cabello, el color de la piel, la boca, la nariz y las manos. Ninguna hizo referencia a su cuerpo o su cara en particular. Las cualidades que más valoran son: ser respetuosas, amorosas, solidarias, cariñosas, y que tienen el don de la escucha. Destacaron habilidades como la lectura, la creatividad, la interpretación, el poder de convencimiento y el servicio. Ahora, en relación con la carta de amor dirigida hacia sí mismas, la cual hicieron en la etapa final del trabajo de investigación, expresaron sus deseos de vivir, de seguir luchando por las cosas que quieren, con ciertos temores respecto al futuro.

Es evidente que plasmar en el papel, o expresar oralmente sus sentimientos y sus emociones se les dificulta, por cuanto es una tarea poco usual en el ámbito escolar, al centrar sus esfuerzos más en lo académico que en lo personal. De ahí que la escuela deba tomar en cuenta lo narrativo y entenderlo como lo expresa Bruner (1998):

El modo de pensar y sentir en que se apoyan los niños (tanto como la gente en general) crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal. Creo en la producción de historias, la narración, es lo que se necesita para eso (p. 45).

La escuela debe partir del contexto y de la presencia de sus estudiantes, puesto que, es determinante en función del escenario pedagógico, enfocar sus procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la formación: “El qué enseña, qué modos de pensamiento y qué registros de habla cultiva de hecho en sus alumnos, no puede aislarse de cómo la escuela se sitúa en las vidas y las culturas de sus estudiantes” (Bruner 1997, p. 46).

Solo después de realizar varias actividades, se logra que las estudiantes acepten que es importante cambiar aspectos que no le favorece a su relación con los otros, entre estos tenemos 'el malgenio y la grosería'. Asimismo, se logra percibir como la persona en quien se puede confiar, animándose a no depender de los otros; este ejercicio afianza su capacidad para realizar sus actividades de manera independiente. También se dicen, a sí mismas, en las cartas, que a pesar de las adversidades saldrán adelante con sus sueños. Algunas dudaron para escribirla, como el caso de ciertas chicas, que dijeron: “Profe no sé qué escribir”, siendo ellas mismas quienes, en las actividades propuestas, se mostraron más inseguras y temerosas.

En general, la aceptación del grupo para participar en las actividades que se describen fue muy positiva. Las estudiantes estuvieron atentas a colaborar, a pesar de manifestar que sintieron miedo; sin embargo, concluyeron que fue interesante

porque les ayudó a conocerse un poco más a sí mismas y a elevar la autoestima. Otras detectaron que no sabían que su autoestima estaba baja y comprendieron la dificultad que da el valorarse a sí mismas, porque siempre están expuestas a la aprobación del otro. En este sentido, Bruner (2003) considera que: “Es en verdad una buena señal cuando la realidad del narrador parece menos extraña que la vida de todos los días” (p. 76); y, en esta misma línea, plantea que: “Echar nueva luz sobre el mundo real” (Bruner, 2003, p. 24) representa la principal función del relato.

Ilustración 16. Yo soy la que soy, me reconozco con amor, y el merecimiento de mí misma.
(Dibujo a lápiz y color).



Fuente: N.N Estudiantes del grado 9°-A, de la Institución Educativa San Vicente Hogar (2016).

En cuanto a los resultados del taller de realizado a partir de la lectura de un texto sobre la autoestima, se destacan los siguientes aspectos:

- La actividad se centró en una lectura sobre autoaceptación, entregada a cada estudiante. Se hizo lectura en voz alta por una voluntaria y, al terminar, la mayoría de las estudiantes expresaron el malestar que les genera, consigo mismas, el dejarse



influenciar y vivir según lo que otros les digan, a pesar de ser conscientes de que no está bien actuar así. Comentan, además, que cada vez se sienten más presionadas por la publicidad y por los grupos a los que pertenecen.

- Conciben que la misma familia les exige comportamientos y acciones, y con estas exigencias empiezan a olvidar el ser ellas mismas; es decir, no logran encontrar su propia identidad al sentirse abrumadas.
- Posteriormente se les preguntó sobre aquellos aspectos de su forma de ser que no son fáciles de admitir por sí mismas; algunas de las respuestas fueron: ser groseras, cometer errores, el egoísmo y la incapacidad para dar la razón; de ahí la terquedad que muestran ante los adultos.
- Dicen que no es fácil aceptarse cuando se miran al espejo, en especial al compararse con sus pares. No aceptan su físico, en general, porque se sienten gordas y feas.
- No les gusta sentir emociones como la tristeza o llorar ante los demás; tampoco consienten enojarse por cualquier cosa o sentirse menos que los otros.
- Aceptan que son mentirosas, rebeldes e impacientes, y critican todo.
- No les gusta que las cosas les salgan mal, porque se sienten frustradas. Expresan groserías por tratar de ocultar sus miedos y para aparentar ser más fuertes ante los demás.
- Cuando se les pregunta qué pasaría si aceptaran más su cuerpo, respondieron que se sentirían confiadas y felices (“me aceptaría como soy”), lo cual implica valorarse más, tener una buena autoestima.

En cuanto al trabajo con la silueta, fue una actividad de la etapa final y se observa, en los escritos, que la visión de sí mismas va cambiando en la medida en que los talleres les han permitido valorar aspectos que antes no habían considerado importantes. Manifiestan, además, sentimientos de autoaceptación e intenciones de cambio para tener más confianza y avanzar en la vida, aceptando que pueden cometerse errores; no obstante, la obligación será enfrentarlos y corregirlos. Este aspecto es importante por cuanto permite confirmar cómo las estudiantes, en su etapa de adolescencia al abordar nuevas situaciones, asimilan conceptos y estructuran su pensamiento hacia la maduración de los procesos psíquicos:

A medida que aparecen nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema, los intereses se reestructuran y

forman desde arriba, a partir de la personalidad en maduración y a partir de la concepción del mundo del adolescente (Vygotsky, 1995, p. 36).

El adolescente logra asimilar conceptos y apropiarse de la cultura de su época al verse inmerso, cada vez más, en esferas socialmente amplias, lo cual requiere fomentar una relación y una comunicación más asertiva con los otros. En este proceso, la escuela juega un papel importante al ser el agente socializador:

La escuela es una entrada a la cultura y no sólo un escenario en el que se prepara para ella; su misión tendrá que estar direccionada a reevaluarse constantemente para que los implicados en la formación, desde sus propias capacidades (su sentido de agencia) y posibilidades, se enfrenten con el mundo, tanto en su vida escolar como fuera y después de ella (Bruner, 1998, p. 46).

Ilustración 17. Pintura Frente al espejo. (pastel y carboncillo, 2015).

Hacer una mirada intro y retrospectiva de lo que es como persona, con sus cualidades y aspectos por mejorar



Fuente: Vásquez, 2016.

Con este ejercicio se definió el autoconcepto como un amplio espectro de actitudes y comportamientos que forman la concepción que tenemos acerca de nosotros mismos (cómo somos como personas). Este sentimiento permite la construcción personal de nuestra imagen y, al mismo tiempo, intervienen diversos factores como los logros personales, ya sean académicos, deportivos o sociales; el nivel de integración con el grupo, con la clase, con los amigos, en la casa, entre otros. Incluso, en esta actividad se resalta el valor sobre las cosas materiales que poseemos, y cómo nos relacionamos con los otros y con el entorno.

Al pasar las estudiantes frente al espejo, se observó que tienen más facilidades para identificar los aspectos y rasgos negativos que los positivos. En el momento de



mirar su reflejo, el *Yo* es reconocido desde lo interior (afrentamiento). Cuando se les pregunta por las cualidades, manifiestan no saber cuáles tienen, pero, inmediatamente, se autocritican y se desprecian a sí mismas. Son muy dependientes de lo que sus compañeras les manifiestan; tienen temores, baja autoestima, poca confianza y su autoimagen no es positiva.

De ahí, la importancia de abordar el tema, porque la identidad de cada estudiante se irá construyendo dentro de una determinada narrativa, resultado de las interacciones entre cada una y su contexto, el cual favorece o propicia, a su manera, la constante relación entre unos y otros, siendo precisamente en esos momentos en los que se construyen los relatos cargados de sentidos y significados, que, a su vez, determinan las relaciones consigo mismas y con los demás. Asimismo, estas narrativas se constituyen en un elemento más para que los docentes, con la información obtenida y su propia reflexión, puedan reorientar su labor.

5.10 Al final del camino... podemos decir que

La escuela, como escenario de encuentros y desencuentros, es el lugar donde se construye la sociedad, al brindar las herramientas y los espacios que promocionen una continua retroalimentación y transformación de los sucesos vividos por unos y por otros, para hacer de ellos el contenido que posibilite dilucidar y explorar formas de ser y actuar en el mundo, donde cada quien valora y significa sus experiencias con un lenguaje que representa su vehículo de máxima expresión. Este lenguaje exige configurar y consolidar aspectos personales y sociales que le otorguen a cada quien la opción accionar en el mundo.

En este proceso de formación debe evidenciarse la gran capacidad del ser humano para reconocerse y tomar conciencia frente a lo que es y lo que hace, o puede llegar a ser y hacer. La forma de verse y narrarse es transformada mediante la escogencia de otros relatos que se hacen propios, permitiendo, en este interjuego, decantar y vislumbrar el contraste sobre lo narrado para fortalecer los procesos identitarios a través de narrativas que cobran un valor importante al permitir entendernos y comprender a los otros.

De igual manera, los adolescentes otorgan mayor relevancia al espacio escolar, al encontrar dentro de él condiciones más acordes con sus intereses, comparadas con las ofrecidas en su medio familiar. Por tanto, los docentes tienen que aprovechar estas situaciones para repensar su quehacer y orientarlo hacia las necesidades reales de sus estudiantes, tocando aspectos más personales que académicos, en los cuales lo humano es fundamental para fortalecer el tema de la autoestima. De hecho, es preponderante orientar hacia la construcción de la identidad personal, lo cual lleva al

docente al recuerdo de sus propias vivencias, de su propia historia, identificándose aún más con lo que hace en su labor profesional.

Dentro de este marco de la reflexión, las Narrativas Pedagógicas son esencialmente valiosas en el contexto educativo, porque posibilitan nuevas formas de ver el mundo para repensar lo que se hace en él en cuanto a la exploración de diversas posibilidades de interacción y comunicación consigo mismo y con los demás. En ese sentido, resulta vital aprovechar las situaciones que se presentan para la observación, intervención y análisis de situaciones que puedan ser objeto de estudio, lo que conduce a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes al darle sentido y significado a los sucesos y a las emociones que más les impactan.

En cuanto a las herramientas de recolección utilizadas para este caso, puede indicarse que, tanto el *test* como las estrategias prácticas en los talleres, exigieron el uso de los cuestionarios con preguntas seleccionadas para generar en las estudiantes narraciones sobre sí mismas; además, los relatos y el diario de campo permitieron evidenciar las actitudes, los comportamientos y las creencias, desde dimensiones físicas, emocionales y generales, respecto al tema de investigación.

De acuerdo con lo expuesto, se logra un mayor conocimiento de la población participante y una mejor empatía con el grupo por parte de quien orienta los talleres, en este caso, la docente investigadora, quien corroboró y amplió el diagnóstico para ofrecer una respuesta más acertada a las necesidades individuales o colectivas presentadas en el grupo. Se evidenció así la importancia de seguir fortaleciendo el tema de la autoestima, para contribuir con una buena salud mental en pro de las participantes, y así generarles, a la vez, autoconfianza y seguridad para seguir enfrentando el mundo que las rodea.

Para finalizar, el trabajo con las Narrativas Pedagógicas le da la oportunidad al maestro de construir y reconstruir sucesos, de tal forma que los oriente hacia un objetivo específico para conocer a sus estudiantes, para pensar y diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje en las que la construcción del conocimiento sea una oportunidad para descubrirse a sí mismo, para guiar a los estudiantes hacia su comprensión, pero, además para formar de manera integral, es decir, para formar seres humanos con capacidad para enfrentar los retos que impone el mundo fuera del aula de clase.

En este discurrir de la práctica pedagógica, el lenguaje narrativo es el centro y el medio a través del cual se pone en evidencia la palabra del otro para conocer y conocerse. La palabra del maestro y la del estudiante se conjugan en las Narrativas Pedagógicas para situar la práctica y también para situar la vida cotidiana de los



actores del proceso educativo. El lenguaje aquí es la voz compartida a través de la narración para decir lo que se es y lo que se vive, lo que se conoce y se piensa sobre ello, porque quien narra expresa su subjetividad, sus *yoes* más íntimos, y esto tiene que ver no solo con la mirada al mundo interior de cada persona; se relaciona, asimismo, con la forma en que cada quien interpreta al otro y al mundo que le rodea.



CAPÍTULO VI

SENSIBILIZANDO Y PINTANDO MI ENTORNO PARA UN MEJOR APRENDIZAJE

Lina María Zuleta Salazar¹
Emperatriz Gálvez Torres²

-
- 1 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa El Retiro. Contacto: linazuleta1505@hotmail.com
 - 2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa Byron Gaviria. Contacto: lanegra34a@hotmail.com



El 2 de febrero de 1989, se fundó el Centro Educativo Byron Gaviria como satélite de la Institución Educativa Hans Drews Arango, en el barrio Perla del Otún de la Ciudadela Cuba, en la ciudad de Pereira, orientado por dos bachilleres femeninos pertenecientes a la Policía Nacional, quienes iniciaron labores con dos grados de Preescolar.

Gracias al apoyo de la comunidad del sector, y al respaldo del doctor Byron Gaviria, en 1989 el colegio fue el primer plantel educativo oficial de la zona, con una población aproximada de 5000 menores en edad escolar para el ciclo de primaria. Su construcción fue sectorizada y, cada año, se implementó un grado más, hasta llegar a completar la Básica Primaria. Es importante recalcar que el nombre de este colegio surgió en homenaje al padre del ex presidente César Gaviria Trujillo (el señor Byron Gaviria Londoño), un cafetero de Risaralda, libre pensador, a quien le gustaba ayudar a las comunidades y quien donó los terrenos para la construcción de dicha institución.

La población y los representantes de las comunas fueron parte importante en la construcción de la planta física; asimismo, en la gestión para la consecución de los recursos que exigían las mejoras del plantel y los convenios interinstitucionales para el nombramiento del personal. Este proceso duró aproximadamente tres años.

Las características socio-económicas de la población que accede a esta institución, corresponden a los estratos uno (1), dos (2) y tres (3), lo que, de alguna manera, ha influido en el notorio crecimiento de la población infantil, evidenciado en el sobrecupo de estudiantes, el cual refleja la contraposición entre los conceptos de oferta y demanda. Es una población originaria de la zona en su mayoría; sin embargo, es común encontrar familias que llegan de otras regiones del país, como del Valle del Cauca, Chocó y municipios aledaños. En general, el colegio tiene las mismas características de otros sectores de la ciudad, donde la multiculturalidad es evidente.

Por otro lado, los líderes representantes de la comuna lograron, con la ayuda de la Secretaría de Educación de la ciudad, la creación de un Centro Regional de Educación Superior (CERES), en el corregimiento de Puerto Caldas, donde los bachilleres que obtienen el mayor puntaje en las pruebas SABER son seleccionados para realizar carreras en la Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente hay 60 estudiantes vinculados a dicha universidad, quienes esperan graduarse en carreras como Diseño Gráfico, Pedagogía Infantil, entre otras, patrocinadas por la alcaldía de Pereira y la gobernación de Risaralda.

El Centro Educativo Bayron Gaviria es un establecimiento de carácter oficial, que hoy día ofrece los niveles de Transición, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica. El Concejo Directivo, después de un tiempo de funcionamiento, decidió cancelar los servicios en la jornada nocturna por cuestiones de vandalismo.



Por otro lado, se cuenta con el talento humano idóneo de los maestros, caracterizado por dinamizar procesos de formación integral.

La institución cuenta con un equipo docente compuesto por licenciados de todas las áreas, con propuestas innovadoras en busca de la cualificación del accionar educativo; no obstante, algunos de ellos (muy pocos) continúan arraigados en la metodología tradicional, la cual, de alguna manera, fortalece las problemáticas ya existentes. Cambiar la monotonía del discurso y buscar estrategias que logren despertar el interés y la curiosidad de quienes participan del proceso es una tarea indispensable, pues algunas experiencias narradas por los maestros, en el ejercicio de la *praxis* pedagógica en los respectivos grupos, señalan que los estudiantes, en un porcentaje muy bajo, muestran el interés y la motivación necesaria para mejorar sus aprendizajes, utilizando algunas herramientas que potencien sus conocimientos.

En este sentido, es importante señalar que la desmotivación genera limitaciones contra las que es muy difícil luchar (pero no imposible), como las bajas expectativas que se tienen acerca de la educación y actitudes inadecuadas por parte de los educandos; también los malos hábitos, la falta de habilidades, la falta de interés, el poco compromiso y un sinnúmero de prejuicios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, la motivación juega un papel muy importante, porque constituye un factor que condiciona la capacidad para aprender. Ajello (2003), citado por Naranjo (2009), plantea.

La motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma (p. 153).

Frente a esta situación, uno de los objetivos de la institución Byron Gaviria es la cualificación de sus procesos a nivel humano, académico y social. Cada estrategia está encaminada a lograr mejores resultados en la formación integral de los estudiantes, y las que se han implementado han sido múltiples, de acuerdo con los modelos articulados por la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En este sentido, la innovación pedagógica y didáctica orientada a contribuir con el desarrollo integral de los estudiantes, apoyada desde todas las instancias.

6.1 Iniciando el camino

Una de las problemáticas más evidentes dentro de la institución educativa es el porcentaje considerable de desmotivación en los estudiantes a la hora de participar en las actividades propuestas dentro de ella, y dentro del aula en particular, así como

para cumplir con las tareas escolares cotidianas; a lo anterior se suman los riesgos a los que están expuestos los jóvenes en el contexto que les rodea, debido a problemas sociales como la violencia, la intolerancia y el consumo de drogas psicoactivas, y las difíciles situaciones familiares con las que muchos de ellos conviven.

Por ello, es determinante pensar en una alternativa para mejorar dicha situación, en pro del bienestar de esta comunidad educativa. Aquí se plantea, como estrategia didáctica, el desarrollo de la creatividad en el proceso educativo a través del arte, porque este se concibe como una vía para expresar los sentimientos y los pensamientos de las personas, es decir, es una expresión de la subjetividad del ser humano, de su forma de ver y de interpretar el mundo; asimismo, contribuye a explorar y proyectarse hacia los procesos de aprendizaje. Al respecto, De la Torre (1993) expresa:

Quando la creatividad se aplica a la enseñanza ésta se hace 'enseñanza creativa'. Estoy pensando en estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora; en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente. Se trata de enriquecer el método con aquellos rasgos atribuidos a la creatividad (p. 288).

Una vez se potencia la creatividad mediante el proceso educativo, pueden desarrollarse y favorecerse habilidades individuales y grupales que toman el arte como una alternativa (poco explorada) y como la mejor forma de expresión, porque todo es significativo en las artes; incluso, lo que se vive en estos contextos. Un ejemplo práctico es el grafiti, el cual da muestras de una gran variedad y riqueza expresiva; o el dibujo, que es un mecanismo a través del cual los niños cuentan sus realidades, con pinturas y colores de gran calidad estética.

En el fondo, esto nos lleva a deducir que el arte, en general, es un lenguaje común para los educandos; es un deseo y, a la vez, un camino para su formación. Por tal razón, es válido plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo el arte influye en el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje de los niños del Centro Educativo Educativa Byron Gaviria? Con relación a este interrogante, también resulta importante indagar: ¿qué estrategias deben utilizarse para potenciar la creatividad y el aprendizaje en los niños?

6.2 Trazando la ruta

Al determinar el campo investigativo se toma el punto de partida hacia la ruta que guía este propósito, el cual pretende identificar el arte como mecanismo de expresión hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se plantea el

desarrollo o la promoción de la creatividad como estrategia didáctica que puede llegar a jugar un papel importante en la motivación de los niños del grado 4° del Centro Educativo Byron Gaviria, de la ciudad de Pereira.

Para lograr esta finalidad, se clasifican las herramientas que orientan la investigación: realización de actividades que impulsen la libre expresión artística de los estudiantes, lo que genera espacios para la creatividad y la expresión personal y, de esta manera, identificar el aporte de las actividades artísticas propuestas en el desarrollo de la creatividad y el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que tiene como fin analizar la incidencia de las expresiones artísticas como índice de evaluación del desarrollo creativo y académico de los niños de la institución.

6.3 La educación artística como aspecto que nos puede llevar más allá de nuestro contexto

Al revisar las investigaciones y experiencias pedagógicas sobre el tema en cuestión, se puede evidenciar la expresión del niño desde su propia vivencia, desde su creatividad, lo que ofrece la posibilidad de explorar su medio para llegar a la construcción de su propio conocimiento. Así lo destaca Lasso (2007) cuando escribe:

El entusiasmo de algunos maestros por la manera intuitiva con que ciertos niños pintan, los lleva a imponerles sus propios esquemas sobre los colores, proporciones y forma de pintar. La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como medio de autoexpresión, se tiene en cuenta el hecho de trabajar esta parte creativa, de expresión artística por medio de los proyectos de aula, porque el arte permite que los estudiantes interioricen el conocimiento y lo transformen en saberes prácticos y con sentido para ellos, partiendo además de un trabajo de forma colaborativa, porque la educación artística es la forma de inculcar en los niños, la iniciativa, de la fusión entre lo intelectual y lo humano, donde disfrutan y aprecian su entorno (p. 78).

En cuanto a los antecedentes a nivel nacional se encuentran trabajos que aluden a la articulación de las acciones educativas con el arte, en los que se concluye que en la medida en que estos dos estados converjan, se facilitan aún más las perspectivas de un mejor rendimiento académico y, de esta manera, puede verse la vida desde otro punto de vista; es decir, si los niños tuvieran la oportunidad de desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador, pues todo niño emplearía

sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión.

En el campo internacional, se encuentra el trabajo de Calderón (2015), quien escribe que, en la Educación Artística, aunque los patrones artísticos del maestro deban estar subordinados a las necesidades de los niños, eso no significa que los dibujos y pinturas del pequeño no puedan poseer belleza en sí, porque el arte surge a través del proceso artístico, y si concentramos nuestra atención en el producto del arte, nos ocuparíamos primordialmente de hacer objetos hermosos, desde el parecer y la creatividad que desarrolla cada niño.

6.4 La narrativa: una experiencia pedagógica y una forma de indagar más allá de lo real

Los seres humanos se relacionan entre sí, especialmente por medio del uso del lenguaje y mediante las transacciones que se basan en compartir los supuestos y las creencias que constituyen la mente humana. En el manejo de ese lenguaje, se evidencian ciertas empatías al hallar preferencias, pero, a la vez, suele ocurrir lo contrario, porque en esa selección de personas algunos se contraponen. Bruner (1990) considera que: “La cultura y la búsqueda de significado en su interior son las causas propias de la acción humana, ya que se tiene en cuenta al ser desde su concepción, lo que lo rodea, su cultura y sus ancestros” (p. 34).

En esta perspectiva, la manera de narrar las experiencias pedagógicas se constituye en una herramienta de formación, de desarrollo profesional y de reflexión, la cual brinda pautas metodológicas y teóricas que favorecen el trabajo y sirven para documentar las prácticas de docentes y de los demás actores del sistema educativo. Ella pone a disposición los recursos necesarios para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando, los maestros puedan mostrar, de manera precisa y con un lenguaje adecuado, lo que pasa en el escenario escolar; de hecho, es determinante reconocer lo que regularmente circula en la institución, porque se facilita la observación frecuente de los estudiantes, sus desempeños, sus realidades, la diversidad de sus problemas, sus aciertos y desaciertos.

Registrar constantemente lo observado, tanto en el aula como fuera de ella, ayuda eficazmente para compartir con otros compañeros y reflexionar, en conjunto, sobre las prácticas pedagógicas, con el propósito de construir nuevos significados al repensar lo que se hace y cómo se hace, en aras de obtener los mejores resultados para la comunidad educativa en general:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de



indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (Suárez, 2003, p. 11).

Al conversar con los estudiantes, al observarlos, al compartir nuestras experiencias con los demás compañeros y al escuchar sus historias, podremos introducirnos en sus mundos, entender lo que quieren comunicarnos con sus acciones, interpretar lo que expresan y evaluar sus desempeños de forma cualitativa, llevándolos hacia un aprendizaje más dinámico, armónico, pedagógico y creativo.

Por ello, la investigación no debe continuar enmarcada en un plano cartesiano, a veces frío y deshumanizado, porque cuando se trabaja de esta manera, los resultados tienden a ser olvidados, no se genera interés por escuchar al otro y surge la desmotivación personal del investigador; o aparecen limitantes en el mismo sitio de la investigación, porque se impone el cumplimiento de unos planes estipulados. El famoso “miedo a no llegar a tiempo a lo planeado” impide algunas veces un excelente proceso de cualificación en estas lides académicas.

Por consiguiente, podemos llegar más lejos y hacer mucho más si nos detenemos a pensar, por un instante, en el otro, en el compañero, en el niño que necesita estrategias de cambio y apoyo para mejorar su proyecto de vida. Cuando los docentes convierten sus vivencias en discurso, cambian, se transforman para convertirse en intérpretes, actores de su propia historia, con lo cual cada día podrán interrogar y repensar su rol. Bruner (2003) escribe al respecto:

El relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia. Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos (pp. 21-22).

Para los docentes se convierte en una necesidad ir más allá de sus conocimientos, porque su obligación consiste en innovar, en realizar nuevas propuestas didácticas para mantener la motivación de sus estudiantes; sobre todo, entendiendo que cada día esta responsabilidad se hace mayor por los retos que imponen los avances tecnológicos y lo que esto produce a nivel individual y social. Los profesores están llamados a no ahorrar esfuerzos para hacer de la escuela un lugar de encuentro, para compartir, disfrutar y vivir experiencias significativas para su vida y la de sus educandos.

Bruner (2003) aborda la idea del conocimiento significativo porque esto es lo que despierta el interés, los sentimientos y los valores de quien aprende. Cuando el aprendizaje no es significativo, se niega a quien aprende a experimentar esas sensaciones de creatividad y felicidad por el solo hecho de hacer las cosas de una manera significativa, diferente, porque aprender siempre produce gran satisfacción.

El docente, al reestructurar su práctica, favorece y crea posibilidades en los estudiantes para producir nuevos conocimientos, inventar e innovar, y pensar en un mundo que avanza y se renueva cada día, pero, además, que lleva al descubrimiento de sí mismo, porque las prácticas educativas deseables, adquiridas desde las propias vivencias y desde el intercambio social, obligan a abandonar el sedentarismo al que muchos se han acostumbrado en su labor.

En el escenario actual de la educación, la formación pedagógica y las prácticas educativas deben responder a las necesidades y transformaciones de los educandos, lo que centra los esfuerzos, más que en la concepción de los conocimientos, en la forma como contribuyen para la construcción de otras realidades más novedosas, más contextualizadas.

La escuela invita a reconocer el conjunto de las circunstancias en el espacio socio-cultural, para proponer que los procesos de formación no solo son interpretables, sino que deben provocar un cambio social. Si nos referimos a la escuela como el lugar donde más se evidencian sucesos que forman parte de la vida cotidiana del individuo (sean buenos o malos), tendremos que dar la importancia necesaria al desarrollo de estos sujetos dentro del contexto escolar, porque el conjunto de experiencias que promuevan los colegios para su comunidad son vitales en cuanto a la reconstrucción y la narración de su mismo conocimiento y vivencia.

Por lo anterior, el discurso fotográfico es fundamental en relación con la mirada moderna, y significativa, que tienen los jóvenes frente al mundo que los rodea. Bresson (2011) afirma que: “El relato fotográfico involucra una operación conjunta del cerebro, del ojo y del corazón, en otras palabras, se representa el asunto que está en marcha de desenvolverse para con ello expresar una emoción de algún acontecimiento o de una historia propia” (p. 9).

Se considera, entonces, que una de las herramientas importantes en un trabajo de narración pedagógica es la fotografía, puesto que, en una imagen se plasman sentimientos, emociones, vivencias y un sinnúmero de experiencias que ayudan a fortalecer esa construcción de momentos que, con seguridad, pueden quedarse en el aire, sin fijación, sin relato significativo si no se captan con el ojo de la cámara y de la persona que toma la imagen. Por tanto, de la fotografía surgen historias que se definen por el hecho de conservar esa imagen grabada. Con la fotografía como



herramienta didáctica, pueden reconstruirse miles de historias que llevan a conservar esa imagen vivida y pertinente para la existencia de alguien.

Ahora bien, cuando se habla de enseñanza-aprendizaje se pone de manifiesto la construcción de conocimientos, punto central de la educación. Cuando el alumno aprende cualquier contenido, comprende una explicación, una fórmula o soluciona un problema, está en condiciones de brindar un significado y expresar, de manera coherente, lo aprendido, lo realizado. Este procesamiento de la información, también emparentado con la formación memorística, no necesariamente despliega algún significado; por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje exige la cualificación de las experiencias personales, porque, al tener en cuenta este aspecto, se ayuda a construir la identidad del estudiante; es decir, cada individuo atribuye significados a su aprendizaje, y es obligación del docente guiar a los educandos no solo en su formación académica, sino también en el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas, lo que contribuye con su proceso de formación integral.

Como docentes, siempre genera curiosidad entender las experiencias de los niños en cualquier situación y, más aún, en la vulnerabilidad, pues la manera como los estudiantes narran, ya sea de forma oral o escrita, y por qué no, plasman en un dibujo su vida, es una estrategia de los profesores para ayudarlos a reconstruir ese entorno donde se desenvuelven. Los relatos de los estudiantes definen la manera como están viviendo, dan un significado propio a sus experiencias y un sentido a lo que son y quieren ser; la profundidad de sus narraciones exige comprender sus ilusiones, sus necesidades, sus dificultades y sus sueños, acompañarlos en este camino del respeto y valor por sus vidas y las de los demás.

6.5 La expresión artística: una herramienta para potenciar el aprendizaje

El arte no es un privilegio ni un lujo, es una forma significativa que sirve para expresar las ideas y los sentimientos, y como tal es una expresión del espíritu humano; asimismo, posibilita que las personas adquieran un desarrollo más armónico y global, porque el significado de la obra de arte reside en capacidad para expresar la belleza o, por lo menos el equilibrio del pensamiento y de las cosas. También favorece el desarrollo de las capacidades humanas de manera particular, mediante el descubrimiento de las posibilidades de expresión, ya que las manifestaciones del arte son múltiples. Para Lowenfeld y Brittain (1973) el arte es:

Una actividad didáctica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que un niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado (p. 11).

En el proceso de seleccionar, interpretar y reafirmar esos elementos, el niño nos da algo: más que un dibujo o una escultura, nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo se ve, pues las actividades que giran en torno al arte estimulan en él la toma de conciencia en torno a las cosas que le rodean, lo que contribuye con la evolución de su proceso intelectual e interior.

El propósito de educar en las artes consiste en utilizar el proceso de creación para conseguir que los individuos sean capaces de crear, por sí mismos, en cualquier momento de la vida, ya sea en el trabajo, en el estudio y, sobre todas las cosas, en el hogar, porque es ahí donde empieza la expresión del niño. Las actividades artísticas son revalorizadas en la medida en que consagran el acto de expresarse y producir su propia forma de expresión en una civilización en la cual, la regla de oro, radica en el consumo pasivo y masivo. Por consiguiente, la participación artística contribuye con el desarrollo individual y, a la vez, cumple una función social: se transforma en una fuente de enriquecimiento de la vida de las personas y en un medio para estimularlas en cuanto al desarrollo de sus capacidades expresiva y creativa, rompiendo las limitaciones de clase y poniendo un instrumento clave en la cultura: el alcance y el servicio hacia el pueblo, lo que coopera con el desarrollo estético, emocional, intelectual, expresivo y social del individuo.

Los productos de la actividad artística de los niños revelan muchas cosas. El niño se descubre a sí mismo, inocentemente y sin temor. Para él el arte es más que un pasatiempo; es una comunicación significativa consigo mismo; es la selección de todas aquellas cosas de su medio con las cuales se identifica, y la organización de todas ellas en un todo nuevo y con sentido (Lowenfeld y Brittain, 1973, p. 37).

De ahí la importancia de considerar que la enseñanza es al profesor como el arte al artista, porque en ambos casos, tanto el profesor como el artista, deben evaluar el trabajo a la luz de lo que se observa: “La educación forma parte de la vida cotidiana, la cual es fuente del saber a través de la observación y la sistematización de los fenómenos” (Lowenfeld y Brittain, 1973, p. 45). Por tanto, el arte es fundamental en la educación al propiciar el desarrollo de la expresión creativa que todo ser trae consigo mismo; incluso, estimula las cualidades, los valores sociales, morales y la autoestima. Además, tiene la finalidad de introducir, al educador y al educando, en la ardua y fascinante tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación artística y la expresión, factores que favorecen el espíritu creativo y social de los individuos. En palabras de Vygotsky (1998) esto es:

La actitud hacia el medio ambiente que con su sencillez y complejidad, con sus tradiciones y sus influencias estimula y dirige el proceso creador, es también muy distinta en el niño. Son distintos también los intereses del niño



y del adulto y por todo ello se desprende que la imaginación funciona de modo distinto que la del adulto (p. 39).

De igual manera, se comprende la importancia que tiene para la vida, la conservación de la experiencia. ¿Hasta qué punto esto le ayuda a las personas a conocer el mundo que las rodea? Reconocer el mundo a través de la experiencia, crea y promueve hábitos, y en su afán de transformarlos, se generan actos creativos con cada nuevo aprendizaje, con cada experiencia vivida. Por ello, es difícil relacionar la imaginación de un niño con la de un adulto, puesto que se adoptan posiciones distintas en las diferentes épocas de la infancia en que vivió cada quien. La imaginación depende de la experiencia, y la del niño se acumula y aumenta paulatinamente con cada nuevo descubrimiento. El adulto en cambio, ha descubierto ya gran parte de los fenómenos de la vida, y aunque guarda un cúmulo de experiencias significativas, su capacidad creativa es inferior ya no depende tanto del asombro, de la imaginación, sino del conocimiento del mundo.

Así, es posible decir que los niños, una vez empiezan a vivir su mundo, plasman en su imaginación todo lo que los rodea. Ellos hacen una lectura pertinente de su mundo, de sus calles, de su familia, de sus amigos, interpretan su realidad de acuerdo con las experiencias que han vivido. El docente puede aprovechar este conocimiento con que llega el niño a la escuela para explorar nuevas posibilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el lenguaje se constituye en una herramienta insustituible para que ellos expresen lo que les dicta su imaginación.

Por tanto, el afianzamiento de la lectura y la escritura debe concebirse como un acto narrativo, pero, además, el niño encuentra la posibilidad de expresar por medio de letras, dibujos, lecturas, conversaciones y diálogos, nuevas formas de organizar y contar su mundo. Durante la infancia, el arte es fundamentalmente un medio de expresión, un lenguaje. Los niños son seres en constante cambio y la representación gráfica que realizan no es más que el lenguaje de su pensamiento; a medida que van creciendo, perciben el mundo de forma diferente, lo que les exige expresar su realidad en torno a dichos cambios; es decir, los seres humanos se expresan de forma directamente proporcional a su desarrollo.

La educación, en general, tiene la misión de estimular a los alumnos para que se identifiquen con sus propias experiencias y para que desarrollen diferentes maneras de expresar sus sentimientos, sus emociones, sus pensamientos y su propia sensibilidad estética. El entusiasmo de algunos maestros por la manera (intuitiva, tal vez) en que ciertos niños pintan, los lleva a imponerles sus propios esquemas sobre los colores, las proporciones y el estilo de pintar, lo que evidencia la discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño. Esta es la razón por la cual la mayoría de las dificultades surgen e impiden que el niño utilice el arte como un medio

de expresión válido. Lo importante en este proceso consiste en que el estudiante (niño) puede extender su pensamiento, sus sentimientos y sus percepciones en relación con los demás a través del arte.

Para los niños, el arte significa un medio de expresión que se lleva a cabo naturalmente y en forma de juego, donde vuelcan sus experiencias y sus emociones, así como la percepción que tienen de su entorno. Por este motivo, necesitan de alguien que los guíe y estimule, para que mejoren sus habilidades y destrezas. Muchas veces, el niño se expresa gráficamente con más claridad que en forma verbal, y es una actividad que disfrutan enormemente. Lowenfeld y Brittain (1973) plantean que un niño que afectiva y emocionalmente es libre y no está inhibido respecto a la expresión creadora, se siente seguro para afrontar cualquier problema que derive de su experiencia. De igual forma, logra identidad e independencia con sus dibujos y no teme explorar, experimentar, cometer errores o preocuparse por el éxito o la gratificación.

Un niño que actúa de manera libre tiende a ser seguro, porque tiene sentimientos que lo llevan a experimentar emociones como el amor o el odio, lo que le exige comunicarlas de alguna forma, y para ello el arte es una excelente opción. El maestro debe reconocer que sus experiencias acerca del aprendizaje no le sirven al niño si no a él mismo, pues lo que importa en el proceso educacional es el aprendizaje del niño. En este orden de ideas, lo que resulta crucial es la respuesta a la que siempre llegan los niños.

De lo anterior se desprende que el arte es una estrategia pertinente para la educación en todas las áreas, porque con ella puede evidenciarse, en niños de diferentes edades, y por medio de actividades lúdicas como la expresión artística y el juego, las múltiples maneras que tienen los educandos de ser receptivos cognitivamente, más expresivos, más interpretativos, debido a que a su edad, desarrollan y estructuran mucho más el cerebro, preparándolo para la construcción de nuevos significados en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es determinante porque la obligación del educador es potenciar y mejorar el desempeño de sus alumnos. La labor docente también consiste en que los niños se encuentren rodeados de ambientes motivadores, donde se permita su libre expresión y el buen desempeño a partir de la imaginación: “El desarrollo mental depende de una rica y variada relación entre el niño y el ambiente, esta relación es un ingrediente básico para llevar a cabo una experiencia de creación artística” (Lowenfeld y Brittain, 1973, pp. 18-19).

Los docentes, en las aulas, llevan consigo una intencionalidad con la que pretenden generar una estrecha relación entre el ambiente y la imaginación de los niños; además, los espacios al aire libre o en un campo abierto disuaden a los niños de sus dificultades, sus limitaciones, sus cohibiciones, para que puedan expresarse libre, activa y creativamente:



La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente (Lowenfeld y Brittain, 1973, p. 20).

Por otro lado, es importante reconocer que en muchas de las instituciones educativas se toma la educación artística como un pasatiempo para los niños, cuando en realidad, por medio del arte, se evidencia que el aprendizaje se convierte en un acto significativo, una vez que los niños hallan la mejor manera de expresar sus sentimientos, sus motivaciones y sus conocimientos. La formación artística se convierte así en una oportunidad para que los docentes identifiquen las dificultades, los conflictos, los miedos y las dudas que pueden surgir en la vida de los niños, convirtiendo el arte en una manera de proyección de vidas.

Desde esta perspectiva, Cerda (2001) realiza un valioso trabajo con investigaciones en entornos escolares mediados por la estrategia de proyectos de aula. Dicha estrategia plantea objetivos claros, guiados por una pedagogía activa que permite orientar al cambio, a la formación con autonomía y a la interacción permanente con los estudiantes, con el propósito de encausarlos hacia un aprendizaje transversal en el que se tienen en cuenta sus intereses y necesidades. Cerda (2001), asimismo, sugiere:

Facilitar el establecimiento de relaciones con otras áreas académicas diferentes, es decir, es en esencia interdisciplinario, establecer técnicas de enseñanza y actividades que permitan una adecuada intervención pedagógica; en el aula existe libertad para utilizar todas las técnicas y procedimientos que sean necesarios, realizar adaptaciones curriculares mediante la incorporación de contenidos de aprendizaje, aplicación de metodologías innovadoras y tendiendo los contextos institucionales, locales, regionales, nacionales e internacionales (p. 54-55).

6.6 Reafirmando teorías paso a paso

El proyecto de investigación realizado para producir este capítulo, tuvo un enfoque cualitativo de análisis categorial. Se construyó alrededor del relato como unidad de estudio de las Narrativas Pedagógicas (NP), las cuales, para nuestro caso, exigieron leer, a partir del marco teórico, cómo la unidad que emerge desde el trabajo de encuentro, escucha y observación realizada con los niños, es fundamental para la labor docente y para la autoformación de los educandos, quienes por medio de actividades artísticas (fotografías), expresaron sus sentimientos y pensamientos en torno al mundo que les rodea.

El trabajo pedagógico *Sensibilizando y pintando mi entorno para un mejor aprendizaje*, se enmarca en la importancia que tiene la expresión artística para fomentar una mejor manera de aprender y de desarrollar aptitudes en los estudiantes del Centro Educativo Byron Gaviria. De hecho, las actividades que se desarrollan bajo el esquema de taller como estrategia didáctica del “aprender haciendo”, requieren de un acompañamiento del educador para con sus estudiantes, lo que le exige proporcionales las herramientas necesarias para su trabajo creador y de conocimiento. La importancia de esta investigación se centra en cómo aumentar la motivación en el aprendizaje, haciendo uso de las expresiones artísticas, y para cumplir con este propósito se realizaron los siguientes talleres:

Taller 1: *Explorando mis sentidos*

Se expone a los estudiantes el objetivo del proyecto y se les da a conocer la importancia de la expresión artística en el afianzamiento de los conocimientos y su inclusión en los proyectos de aula, con los cuales se viene trabajando. Para ello se indaga, mediante una encuesta, sobre los conocimientos previos acerca de la implementación de las artes en su aprendizaje, dando el instructivo de cómo responderla para obtener la información necesaria que nos permita conocer los pensamientos, deseos e inquietudes de los estudiantes. Cada niño expresa lo que siente de manera la libre y espontánea.

Taller 2: *Implementar y crear*

Para este ejercicio, se les da a los estudiantes la opción de escoger el material con el que desean trabajar (aquel que sea de su interés). De igual manera, se propone un tema libre y se disponen los diferentes materiales (pintura, papeles de colores, colores y crayones) para la realización de la actividad. Por obvias razones, surgieron inquietudes al no tener instrucciones claras, lo que requiere indicarles que el interés personal, la creatividad y la imaginación serán los únicos requisitos. Al final del taller, cada estudiante hace su exposición al grupo, narrando, espontánea y naturalmente, su experiencia y el significado que le otorga a su trabajo artístico.

Taller 3: *Narrando y dibujando*

Este taller crea un espacio que fomenta la creatividad en los niños. Sirve como estrategia para la asignatura de Lengua Castellana al abordar la lectura del cuento *Fernando furioso*. Alrededor de este texto, se le solicitó a cada alumno realizar un ejercicio anticipatorio e inferencial, en función de las expectativas y los conocimientos previos suscitados por la narración. Estas inferencias llevan a elaborar el final del cuento. Después de hacer la lectura, se leen sus relatos y se les invita a concluir la actividad con la realización de una secuencia gráfica que exprese las ideas



centrales del texto. El trabajo se expone ante el grupo, de tal manera que el dibujo sea la herramienta adecuada para expresar los sentimientos y los pensamientos de los niños.

Taller 4: *Leyendo, creando, integrando*

En este caso, se tiene en cuenta la lectura del cuento *Todos somos diferentes*, el cual permite transversalizar las asignaturas de Lengua Castellana, Ética y valores y Educación Artística. Luego de escuchar el cuento, surgen algunos aportes que concluyen en el mensaje que deja la lectura. Asimismo, los chicos deben narrar, de forma escrita, lo que acontece en historia, teniendo en cuenta qué personajes hay en ella. Finalmente, por medio de la expresión artística, plasman con dibujos y pintura en piedras los personajes del cuento.

Estos trabajos artísticos y reflexiones realizadas a la luz de autores como Bruner (1998), Vygotsky (1995), Lowenfeld y Brittain (1973) y Cerda (2001), permiten establecer el origen de la categoría (el arte como expresión), y dar una mirada acerca de la importancia de potenciar el aprendizaje por medio de la creatividad y la narrativa.

Por otro lado, se utiliza la fotografía como herramienta principal para leer e indagar acerca de la importancia de lo que hacen los niños con sus manos en cuanto al afianzamiento de un tema en particular. Este proceso de técnicas e instrumentos, ayuda a los investigadores a tener un diseño, una aplicación y un acercamiento al problema; incluso, a proponer una posible solución a la hipótesis, o a las hipótesis, que se generaran en la investigación.

Tabla 10. Categorías teóricas.

	Descripción	Propiedades	Dimensiones
Internalización	<p>La autoformación del estudiante se fortalece mediante los procesos que se constituyen, a partir de la apropiación de diferentes conceptos, los cuales se van reconociendo por medio de la interacción con los demás y con su contexto, lo que exige apropiarse de su mismo conocimiento.</p>	<p>Interpersonal: es la interacción que se da con los demás y con el medio. En el actuar con los otros reside la gran riqueza de las relaciones humanas, puesto que al estar en contacto con los otros se intercambian y construyen nuevas experiencias y conocimientos. Trabajar en proyectos cooperativos ayuda a desarrollar habilidades colaborativas y a compartir mutuamente en relación con las áreas de experiencia. Cada estudiante asume un rol empentado con sus habilidades más desarrolladas.</p>	<p>Interacción y apropiación: la creatividad que se visualiza en las formas de interacción cotidiana entre los estudiantes del grado 4°, del Centro Educativo Byron Gaviria, es un camino para despertar esa capacidad y enmarcarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se refleja en la exploración del arte y la utilización de diversos materiales.</p>
		<p>Intrapersonal: fortalecimiento de su aprendizaje. Construcción de sí mismo. El estudiante adquiere un estilo en su forma de aplicar sus conocimientos y un mayor nivel de autoconciencia al momento de trabajar. Dentro de este trabajo viene la capacidad de aplicar los propios sentimientos, opiniones, miedos, experiencias, preferencias y motivaciones, lo que les exige comprender los atributos que tienen los demás. Un profundo conocimiento de sí mismo puede inspirar formas sofisticadas de crítica, reflexión, observación y análisis.</p>	<p>Construcción de conocimiento: los estudiantes, después de incluir en sus actividades normales las formas didácticas de aprendizaje, pueden evidenciar cambios en la construcción de sus conocimientos por medio de la creatividad. Es por esta razón, que el arte promueve el desarrollo de la expresión creativa que todo ser trae consigo, estimulando tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima.</p>
Narrativas Pedagógicas (NP)	<p>Contar es definitivamente un acto interpretativo: "... Los recuerdos basados sobre evidencias oculares o aún sobre repentinas iluminaciones están al servicio de muchos patrones, no solo de la verdad" (Bruner, 1998, p. 22). Los niños se relacionan entre sí, especialmente por medio del lenguaje, y con dicho uso, se evidencian ciertas empatías. La relación de unas palabras o expresiones constituye un acto de interacción, de conocimientos e ideas.</p>	<p>Relato: Narración. Lectura de sí mismo y de los demás. Empatía con los otros.</p>	<p>Personajes: estudiantes de grado 4°, con deseos de aprender de manera más didáctica dentro de sus clases.</p> <p>Infracción: niños inmersos en un ambiente donde hay tantos riesgos sociales, y los problemas asociados a las dificultades familiares de desempleo, condiciones complejas, falta de oportunidades y sistemas de poca seguridad hacen de la creatividad un modelo de solución a sus problemas.</p> <p>Acción: crear, pintar, narrar y por medio de sus creaciones artísticas concebir nuevos aprendizajes, los cuales dejan ver, por medio de sus trabajos, sus sentimientos y pensamientos, plasmados en las fotografías.</p>



			Resultados: trabajos creativos hechos por los estudiantes, lo que demuestra su realidad frente a los conceptos adquiridos.
Significados	Construcción del Yo a partir de transacciones, de otros yoes. Al respecto, Bruner (1991) manifiesta: “El Yo debía considerarse como una construcción que, por así decir, procede del exterior al interior tanto, como del interior al exterior, de la cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura” (p. 108).	Cuando el niño logra conocerse y construirse a sí mismo, incluye, a lo largo de su vida, sentimientos, experiencias y valores que lo hacen más independiente, sin perder el concepto que tiene sobre los demás.	Autoconocimiento: percepción de sí mismo y percepción de los demás.
Expresión artística	La expresión artística desarrolla la capacidad creativa del niño, a la vez que va incidiendo en su desarrollo porque este adquiere muchos de los conocimientos con las experiencias significativas que le orienta el maestro; además, logra conocer a las demás personas y se reconoce a sí mismo.	La facilidad que poseen los niños de escuchar, de gozar, de interactuar, de manipular, de observar, son factores que se deben aprovechar para promover en ellos la seguridad de comunicar con claridad sus sentimientos, sus pensamientos y sus gustos.	Pintura y trazos. Emociones. Sentimientos. Creatividad. Proyecto de aula.

6.7 Enfocando la creatividad

Ilustración 18. Explorando mis sentidos.



Fuente: Gálvez y Zuleta, 2016.

En el primer taller, en el que se realiza la encuesta, se demuestra que los niños manifiestan gran interés por las nuevas iniciativas, por el cambio. Incluso, por medio de una corta narración expresaron, en términos generales, sus sentimientos hacia las personas más cercanas. Asimismo, pueden traer a su mente sucesos pasados que conservan un significado en sus vidas, como en este caso: “Una vez mi papá. Me dijo que hiciera un dibujo porque ese día era muy importante, porque mi mamá estaba cumpliendo años y también para que ella sienta el amor que yo tengo por ella” (TGIE³).

En este sentido, Bruner (2003) plantea: “Entre los rasgos del lenguaje humano se destaca: la referencia a distancia, que permite a los seres humanos hablar de cosas ausentes, la arbitrariedad de los referentes que, salvo en las onomatopeyas, no guardan ninguna semejanza necesaria con aquello a lo que se refieren, y la gramática de casos, por la cual todas las lenguas marcan elementos narrativos esenciales tales como el agente, la acción, el objeto, la dirección, el aspecto” (p. 53).

Combinando y pintando a partir de mi realidad.



Fuente: Gálvez y Zuleta, 2016.

Los niños llevan a su realidad mundos diversos e imaginativos. Los estudiantes, a partir de una motivación, pueden plasmar creaciones con diversos materiales. En la imagen *Combinando y pintando a partir de mi realidad*, se aprecia la libertad y fluidez en la manera como los educandos traen, de sus vivencias, expresiones artísticas que hacen parte de su realidad (TG12E⁴).

Vygotsky (1995) supone que “La primera forma de vinculación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre. Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de otra fuente de conocimiento distinta de la experiencia pasada” (p. 16).

Expreso a mi manera y estilo lo escuchado.



Fuente: Gálvez y Zuleta, 2016.

Los educandos escuchan las narraciones y las reconstruyen teniendo en cuenta detalles que los llevan a recrear lo escuchado, sin dejar a un lado su imaginación. En la imagen *Expreso a mi manera y estilo lo escuchado*, se puede ver, además, la secuencia que emplean los niños, ya con una estructura planeada (TG3RN⁵).

Lowenfeld y Brittain (1973), al respecto, indican: “A menudo se utiliza el arte como un medio de corregir ese impedimento, a veces con resultados muy pobres. La integración en el aprendizaje significa que los temas simples pierden su identidad y forman una nueva unidad integrada dentro del estudiante. Ahora bien, los maestros suelen creer que si utilizan las ilustraciones alusivas mientras se estudia historia se producirá una integración entre la historia y el arte pictórico. Esto a veces se denomina correlación... en ciertas ocasiones esto resulta exitoso” (p. 105).

- 4 Taller Grupal Implementación 2 Estudiantes.
- 5 Taller Grupal 3 Re Narración.

Siento amor por la lectura.



Fuente: Gálvez y Zuleta, 2016.

Los niños realizan la lectura de un cuento, analizan y describen lo que ven a sus compañeros; además, plasman en piedras los personajes que más les llama la atención, para luego reconstruir la historia; asimismo, expresan respeto por el cuidado de los animales. En la imagen *Siento amor por la lectura*, se observa la afinidad de los educandos con esta; incluso, denota cómo pueden reconstruir a partir de lo aprendido, sin necesidad de imponerles órdenes, lo que conlleva a una mejor elaboración, a un mejor concepto (TGT4E⁶).

En este caso, Cerda (2011) escribe: “En la institución educativa, muchas veces la rigidez de los currículos impide adaptarse a situaciones nuevas que se están dando permanentemente en el medio que nos rodea. Los programas rígidos y estáticos no admiten cambios y modificaciones sustanciales y, en la mayoría de los casos, tanto sus objetivos, procesos, procedimientos como sus contenidos permanecen inalterables cualquiera sea la circunstancia que exista. Para una realidad dinámica y en permanente cambio donde se modifican con mucha facilidad los tiempos, espacios y ambientes de conocimiento, deben existir currículos y programas que respondan a sus exigencias transformadoras. De ahí la tendencia actual a flexibilizar los currículos y estar siempre abiertos a todo aquello que pueda enriquecerlos y actualizarlos y, las a actividades propias de los proyectos de aula sirven a esos propósitos innovadores y transformadores” (p. 51).

Amo mi planeta.



Fuente: Gálvez y Zuleta, 2016.

Los estudiantes en el proceso de un proyecto de aula tienen la capacidad de expresar ideas, de argumentar con hechos lo que hacen, de familiarizarse con su entorno y de crear nuevas expectativas en cuanto a su aprendizaje. En las imágenes *Amo mi planeta*, los niños redactan, de manera explícita y activa, lo que sienten luego de haber consultado sobre el tema. Y, estudiantes como NP⁷ hacen evidente que, ante la dirección de un docente y el aporte de la creatividad de sus compañeros, es mucho mejor aprender, para construir conceptos e interiorizar de forma efectiva sus conocimientos (TGPAS⁸).

Cerda (2011), en relación con lo expuesto, escribe que: “La experiencia nos ha enseñado que los procesos de interacción entre maestro y alumnos poseen facetas muy diferentes, las cuales pueden concretarse en la participación oral del profesor, los estímulos a las iniciativas personales, el trabajo personal dirigido, la participación oral del alumno bajo la dirección del profesor y, en todos los tipos de trabajo que se dan en este contexto. Estos conflictos personales de roles o grupales, dados en estas interacciones, además de identificarlos y caracterizarlos, son analizados y comprendidos por a quien le corresponda investigarlos. Lo ideal es que el propio profesor se encargue de hacerlo, y por medio de procedimientos participativos logre integrar en su persona las funciones pedagógicas e investigativas” (p. 107).

6 Taller Grupal: Transversalización 4 Estudiantes.

7 Natalia Pareja.

8 Taller Grupal Proyecto de Aula 5.

6.8 El resultado de los sueños

En las actividades realizadas se observa que el arte es una herramienta que genera inquietudes en los estudiantes, quienes desarrollan con más facilidad sus proyectos artísticos al tener en cuenta los temas vistos en clase; además, se afianza su aptitud artística, pues muchos niños decían no tener talento para dibujar, pintar, construir, pero lograron hacer un buen trabajo

Los educandos eligen el material y diversos contenidos para elaborar modelos artísticos. Los proyectos de aula son, en definitiva, el puente para que ellos tengan la capacidad de expresarse de manera artística en cualquier área que deban desempeñarse.

El hecho de que en la institución se trabajen los proyectos de aula, es un factor determinante para aprovechar y sugerir que la investigación y la academia pueden unirse a través de la expresión artística; de esta manera, aprender ya no es un proceso tan rígido (como lo requieren los currículos institucionales), sino que hay más flexibilidad para aceptar todo aquello que enriquezca y transforme, positivamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están inmersos a diario los estudiantes.

En este capítulo se evidencian grandes avances en los procesos de aprendizaje, no solo para los niños, sino, también para los maestros, porque el entusiasmo que se integra en la forma de enseñar y de aprender, desarrolla otros aspectos más significativos del conocimiento. Incluso, cuando un estudiante sabe que su conocimiento puede complementarlo con una actividad artística, se hace consciente de un aspecto importante, y es que en la escuela está la posibilidad de ser sujetos creativos.

Con lo expuesto anteriormente, se deduce que cuando se trabaja con proyectos artísticos, ligados a los proyectos de aula, se generan mayores expectativas alrededor de los resultados que se quieran obtener, puesto que la intención de promover cambios importantes en los educandos rompe los paradigmas que se manifiestan en los docentes, actores de esta investigación. Se trata de causar un impacto en la transformación de las actividades y en la utilización de la expresión artística como herramienta para motivar a los estudiantes en la forma como reconstruyen el mundo que les rodea. Por tanto, el trabajo pedagógico posibilita cambios en la estructura educativa por y para el bienestar de los niños y de los docentes.

La educación de hoy tiene en cuenta muchos aspectos, como la implementación de nuevas áreas de conocimiento, el cumplimiento de los currículos, la introducción de proyectos institucionales, lo que pone en riesgo una parte



primordial en la formación del estudiante y que es un elemento esencial en el proceso educativo: la expresión artística y sus múltiples maneras de reconstruir el mundo y a sí mismo. Por consiguiente, este es un proceso interesante y positivo en el niño porque reúne diversos elementos de su realidad para llegar a formar un nuevo significado en su contexto y, por ello, no debe descartarse la implementación de los elementos mencionados, en el escenario escolar, porque la educación artística es el camino principal mediante el cual el ser humano se hace integral.



CAPÍTULO VII

LA INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD: UNA REFLEXIÓN PARA LA EDUCACIÓN

Olfí Nelly Mosquera Mosquera¹
Gonzalo Ruiz Murillo²
Hernando Castellanos Marín³

-
- 1 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa Hans Drews Arango. Contacto: rojiverde_11@hotmail.com
 - 2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigador del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa Carlos Castro Saavedra. Contacto: gorumu@hotmail.com
 - 3 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigador del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa Hans Drews Arango. Contacto: na_n_ca@hotmail.com



7.1 Entornos diversos y visibles

La población objeto de estudio está ubicada en la Comuna San Joaquín (Pereira-Risaralda) y la constituyen 41 barrios (Alcaldía de Pereira, 2005) y varios establecimientos educativos, entre ellos la Institución Educativa Hans Drews Arango. Los jóvenes que asisten al colegio se encuentran afectados, posiblemente, por el tejido social y la exclusión que se da en él; esta situación se percibe en aspectos como: el uso del lenguaje, sus formas de pensar, el desplazamiento que padecen, la pobreza, la marginalidad de algunos sectores, la baja calidad en la prestación del servicio de salud, la falta de oportunidades para ingresar a la educación superior, la falta de un empleo digno y bien remunerado, la adecuación de la vivienda, la disfuncionalidad en las familias, lo inaccesible que se vuelven los recursos, los derechos y las relaciones sociales. Con la llegada de grupos minoritarios y la falta de reconocimiento de grupos étnicos, es posible la incrementación de los niveles de exclusión en la que está inmersa la población que llega a la institución educativa.

La institución se llama así en honor al arquitecto y pintor Hans Drews Arango. Se encuentra ubicada en la vía Altagracia, Calle 71 N° 26 B 45, Avenida principal San Joaquín, y atiende aproximadamente a 1.300 estudiantes, distribuidos en la jornada de la mañana, la tarde y las sedes Santa Teresita, La Unión y el Congolo, en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica, esta última con énfasis en sistemas y diseño gráfico. Asimismo, la institución desarrolla actividades con el grupo Caminar en Secundaria, el cual cuenta con estudiantes que, por sus características especiales en extra-edad, se ubican en este programa para que terminen su ciclo de Básica Secundaria. La Institución Educativa Hans Drews Arango es un colegio oficial de carácter mixto, con calendario A, en jornada diurna.

7.2 Desvelando las emociones

Con el propósito de caracterizar el grupo de investigación, se tienen en cuenta elementos como la observación directa de la docente y algunos registros suministrados anualmente por el SIMAT (Sistema Integrado de Matrículas), en los que se observa que el grado 5°, de la Institución Educativa Hans Drews Arango, es un grupo en el que interactúan tres etnias (indígenas, mestizos y afrocolombianos). La mayoría de los estudiantes vive en el sector, exclusivamente en familias monoparentales y, en algunos casos, con padres con un bajo nivel educativo, lo que evidencia la poca corresponsabilidad de dichos acudientes en el proceso formativo de los estudiantes, puesto que, se da un acompañamiento mínimo en el desarrollo académico y comportamental de los jóvenes, quienes remarcan el poco compromiso de los padres con sus hijos. Por lo tanto, la mayoría de ellos presenta dificultades académicas y de convivencia.



Este grupo fue conformado en el mes de marzo de 2015 por demanda de la comunidad (solicitud de cupos), debido a la migración de los padres. Gran parte de los niños ha sufrido el fenómeno del desplazamiento, ya sea por factores de la violencia en nuestro país o por otros problemas sociales; muchos de ellos provienen de diferentes departamentos de Colombia, entre ellos Chocó, Cundinamarca, Valle del Cauca y Nariño.

Por otro lado, algunos chicos tienen dificultades de drogadicción, según el reporte de Bienestar Familiar y la hoja de vida de los estudiantes (2015), en la cual los padres de familia expresan la problemática de sus hijos. También existe la exclusión de compañeros por la edad, por el uso de términos despectivos o por el nivel socioeconómico, cultural y de aprendizaje. Hay manifestaciones de discriminación racial a través de expresiones verbales y actitudinales hacia sus compañeros y docentes. Esto supone la carencia de afecto por parte de sus familias, y por las continuas exteriorizaciones afectivas que presentan frente a la docente (abrazos constantes, escritos, frases expresivas).

En otros momentos y espacios, como los descansos, los niños realizan juegos bruscos que tienden a la transgresión de las normas. Todas estas manifestaciones podrían estar asociadas al trato, a la vida familiar y las exclusiones que los estudiantes viven en sus hogares, en la escuela y en el barrio. Por consiguiente, dichas manifestaciones de los colegiales motivaron a los investigadores a realizar la búsqueda sobre inclusión en la diversidad, dado que, en ocasiones, no se ejecuta un tratamiento pertinente para mejorar estas falencias, lo que demuestra que algunas instituciones siguen siendo sitios en donde los niños no son reconocidos con sus dificultades y fortalezas.

Estas implicaciones reflejadas en nuestras aulas y en los diferentes escenarios educativos, pueden afectar el desarrollo emocional, afectivo y académico de los estudiantes, excluyéndolos de formas diversas, lo que conlleva a que pierdan su armonía y los deseos de progresar para cumplir sus metas.

7.3 Realidades y perspectivas

Es necesario conocer a nuestros niños y sus familias para evidenciar las dificultades que traen consigo y realizar procesos que permitan integrarlos a una vida escolar más armónica e incluyente, en la que no se sientan marginados y puedan impulsar así sus proyectos de vida, convirtiendo sus afecciones en acciones positivas que eliminan los prejuicios y quitan, de su interior, aquellos elementos que los afectan.

La intención radica en que ellos construyan sus propios significados y potencien su calidad de vida, reconociendo al otro, trabajando en equipo, mejorando las expresiones y la escucha, aprendiendo de su cultura y construyendo conocimientos desde la inclusión y la diversidad, para que, posteriormente, cimenten dichas acciones positivas y realicen cambios frente a la aceptación de la diversidad y la diferencia entre compañeros; de hecho, esto les permite ser parte activa en los asuntos económicos, sociales y culturales del país. Imbernón (2000) dice sobre el tema: “La diversidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales, como una ideología. Es introducir una convivencia de realidades plurales que enriquezcan a la institución educativa y al aula con las diferencias, similitudes y las necesidades del alumnado” (p. 153).

Para comprender y potenciar estas realidades del ambiente escolar, es importante apropiarnos de conceptos claros sobre la inclusión en la diversidad, como el que propone la UNESCO (2008):

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades, y reduciendo la exclusión en estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (párr. 5).

En este sentido, la UNESCO (2008) se ocupa de aportar respuestas pertinentes a una amplia gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares; lejos de ser un tema marginal sobre cómo puede integrarse a algunos estudiantes en la corriente educativa principal. Es un método en el que se reflexiona en torno a cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de sus educandos: “La inclusión se establece como el mecanismo para evitar cualquier tipo de discriminación, gracias al cambio progresivo de concepciones y prácticas con las que las mismas instituciones educativas pudieron favorecer más la discriminación y la exclusión” (UNESCO, 2008, p. 11).

En el desarrollo de esta investigación, es necesario construir reflexiones acerca de la inclusión. Actualmente se ha avanzado en la inclusión educativa en lo cultural y diverso a nivel nacional e internacional, pero no resta decir que queda un largo camino de construcción y de acciones de empoderamiento para garantizarle a nuestros niños y jóvenes la calidad de la inclusión educativa; esto involucra un componente diverso que solo se verá reflejado con el trabajo comprometido, competente, responsable y arduo que se implemente a través de las políticas de la inclusión que vayan más allá de la actitud de cambio que debe asumir cada uno de los actores en este proceso. Boggino y De la Vega (2006) sostienen: “La problemática de



la diversidad implica un cambio radical de la escuela, y a través de ella se busca democratizar las relaciones sociales en un contexto sumamente complejo y con altos coeficientes de marginalidad” (p. 24).

Al analizar la información anterior, es importante que los actores educativos, el gobierno nacional e internacional, empiecen a asumir responsabilidades frente al tema de la inclusión, que no solo sean propuestas y leyes enmarcadas en la teoría, sino que, además, se evidencie en acciones a nivel local, nacional e internacional. Así se brindarían a los entes del sector educativo herramientas pedagógicas para capacitación, estructuración de las instituciones (planta física y espacios), dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos, que posibiliten un sustento del acto de enseñar para que el docente no sienta temor y pueda, de forma segura, avanzar con acciones concretas. Dichas acciones llegarían a promover un seguimiento riguroso a corto, mediano y largo plazo, con el fin de evidenciar los avances en la filosofía de inclusión de las instituciones educativas.

Con este mismo propósito deben realizarse los planteamientos inmediatos de formación en las aulas y, por ende, en los ambientes educativos, porque una de las tareas de la escuela es la de corresponsabilidad. El ente educativo no debe continuar insensible ante la problemática de las comunidades; su obligación, por medio de su comunidad educativa, consiste en transformarlas positivamente en la inclusión y la diversidad. Para Boggino y De la Vega (2006):

Abordar la problemática del aprendizaje y la diversidad, implica también interrogar a la escuela en lo que concierne a su genealogía y a su historia, es allí donde han sido constituidas las significaciones y las prácticas, los sujetos y los saberes, las ideologías y la cultura, en definitiva, todo aquello que otorga sentido a la práctica cotidiana y condiciona el despliegue del funcionamiento escolar” (p. 16).

En este orden de ideas, la inclusión debe problematizar la educación al romper los paradigmas del concepto de “educación inclusiva” solo enfocada a la discapacidad física, lo que trae consigo tener en cuenta la inclusión étnica, cultural, social, religiosa, política, de pensamiento, de género, entre otros, que existe en las aulas, porque hay dificultades que se dan en los espacios de interacción escolar, como el desconocimiento cultural, los problemas sociales y las condiciones de vida e interacción de las comunidades foráneas que llegan a compartir con las ya asentadas en las ciudades e instituciones educativas.

Por ello, es esencial, como referente de socialización, tener en cuenta la cosmovisión que cada comunidad tiene en su forma de ver y sentir el mundo, y en sus prácticas ancestrales, las cuales están inmersas en cada componente cultural de dichas

poblaciones, como el gusto por algunos alimentos (gastronomía), connotados por la zona geográfica y la situación económica en la que viven.

Al dar a conocer estas características de las poblaciones (a los niños), se estaría realizando un acercamiento para comprender la situación y la forma de vida de las comunidades y, de esta manera, es posible proporcionar elementos más incluyentes en la comprensión, la aceptación y la compenetración con las diferentes culturas existentes, lo que representa un eje fundamental de la inclusión para que el otro se desenvuelva dentro de sus diferencias.

Aquí entran en el escenario las Narrativas Pedagógicas, porque permiten crear un dispositivo de estrategias para que los educandos mejoren sus procesos de convivencia, respeto hacia el otro, construyan significados y sentidos frente a la inclusión, la diversidad y la diferencia. Lo anterior se enfoca desde los escenarios de la institución Hans Drews Arango para promover el respeto por lo múltiple, especialmente con los estudiantes del grado 5° de Básica Primaria.

En este sentido, teóricos como Bolívar (1998), Vygotsky (2008), Bruner (1991) e Imbernón (2002), proporcionan una serie de estrategias que pueden mejorar la formación del docente y las relaciones con la comunidad educativa, partiendo de las Narrativas Pedagógicas como relatos que permiten reconocer al otro desde sus diferencias y contextos de vida, para contribuir con la construcción de significados y sentidos por medio de las autobiografías y relatos que realizaron los niños del grado 5° (año 2016), en pro de lograr una edificación sensible de cada momento que ha transcurrido en sus vidas.

Según Bolívar (2001) “La narrativa es una estructura como método para recopilar experiencias” (p. 17). Estas experiencias escritas y relatadas por los estudiantes hacen que se conozcan y lean sus identidades, se contextualicen sus situaciones y sus realidades, para que experimenten lo que sienten; y, como lo escribe Bolívar (2001), den significado a sus relatos.

En este orden de ideas, desde sus narraciones los estudiantes analizan sus experiencias de vida, entre ellas, las diferentes formas de exclusión en las cuales se encuentran: falta de confianza, chismes, irresponsabilidad, desconocimiento de sus habilidades y, a la vez, las capacidades de los otros compañeros; también las manifestaciones de miedos e inseguridades que los afectan, sucesos de la vida que los marcaron, como la pérdida de familiares de manera violenta (padres, hermanos, tíos); asimismo, el abandono por parte de sus padres, desplazamiento forzado por los diferentes conflictos internos del país, exclusión por su diversidad física, étnica, social, económica, ideológica, e incluso, por el lenguaje y por su condición sexual.



Todas estas características han surgido desde la aplicación y análisis de los instrumentos utilizados en la investigación (autobiografías y talleres).

Estas dificultades del grado 5° (año 2016), escritas, interpretadas, explicadas y narradas en sus autobiografías por los actores involucrados (niños y niñas), llevan a investigar, desde la realidad que viven los educandos, y a asumir un desafío que conduzca a generar conciencia y pensamientos reflexivos y críticos en los estudiantes acerca de la inclusión en la diversidad.

Por lo tanto, es determinante tener en cuenta que ellos son parte activa de las instituciones educativas, lo que nos lleva a pensar que el componente educativo no es solamente la planta física o los ambientes escolares y académicos, sino también la manera de trabajar en el mismo sentido para obtener fines comunes, significativos. Incluso, estas reflexiones deben realizarse en la educación desde las narrativas, porque ayudan a desvelar la forma como influye en una comunidad y en los estudiantes el modo de aprender, lo que conlleva a vislumbrar y entender los problemas que viven en el contexto familiar, social, económico y cultural nuestros educandos.

Estas expresiones problematizadoras dejan conocer las subjetividades de cada uno de los jóvenes y, de esta manera, saber cómo actúan o responden emotivamente a los estímulos que se les presentan en su diaria convivencia, para contribuir, desde el aula, a la estructuración de su identidad, con el fin de mejorar la construcción de significados y sentidos sobre sus vidas y las relaciones interpersonales, que conduzcan a un ambiente de convivencia sana dentro del grupo.

En este sentido, las autobiografías posibilitan a todos los educandos identificar las formas como construyen la inclusión en la diversidad, los llevan a comprender las prácticas pedagógicas inclusivas a la luz de la pluralidad manifiesta en el aula de clases, y a describir los significados y sentidos propuestos en la inclusión en la diversidad, a través de las distintas actividades realizadas (autobiografías, elaboración y decoración de máscaras) durante el desarrollo del proyecto, con el propósito de mejorar la convivencia escolar (mediante las prácticas inclusivas) de los niños de grado 5° de la Institución Educativa Hans Drews Arango.

En estas prácticas pedagógicas inclusivas hay significados y sentidos determinantes que conllevan a interpretar el papel que juega la inclusión en la diversidad al interior del aula de clase, porque, a través de la escucha y los relatos, los estudiantes se reconocen como personas, aprenden a trabajar en equipo, van creando memoria histórica y dan mayor identidad y sentido a sus vidas.

De hecho, Vygotsky (2008) manifiesta que: “El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas” (p. 11). Por consiguiente, es importante

enunciar que los individuos, por naturaleza, buscan asociarse para mejorar sus condiciones de vida. Esta colectividad percibe las formas individuales (cada persona) para resolver los problemas y dificultades que se presentan en su comunidad o grupo, o para aprender juntos, en el mejor de los casos.

Dichas situaciones (objetivas) promueven, paulatinamente, las condiciones necesarias para el aprendizaje sobre la importancia de la vida colectiva, de la cual todos somos una esencia en la diversidad en la que estamos incluidos, y en la que tenemos como objetivo apoyarnos en los procesos de aprendizaje desde las individualidades, asociadas a las colectividades.

Vygotsky (1987) arguye que es fundamental comprender e internalizar la inclusión de los sujetos para convertirlos en potencializadores de la integración y que puedan desarrollarse y evolucionar respetando los códigos ajenos a su cultura, lo que es pertinente en cuanto al respeto que merecen los suyos y los demás, aun distantes de la generalidad. Por ello, lo pedagógico es contingente y brinda la posibilidad de generar aprendizajes en torno al reconocimiento del otro; se entiende que cada ser puede desarrollar sus capacidades al combinar habilidades, actitudes y conocimientos a través de actos pedagógicos incluyentes, los cuales tienen la obligación de invitar a tomar posturas, a propiciar momentos y condiciones de educabilidad, respetando y valorando a los demás en su individualidad desde sus capacidades.

De ahí la necesidad de darle el reconocimiento a cada niño, sin importar sus condiciones o limitaciones, para lo cual es necesaria una transformación en el pensamiento de los actores del proceso educativo; dicho cambio debe acompañarse de una reflexión o interpretación crítico-hermenéutica por parte del docente, en la que haga énfasis en el educando como sujeto fundamental o centro del hecho pedagógico y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, en esta construcción de saberes con los niños, se ha podido avanzar y dar cuenta de que el ser humano, en medio de su complejidad y su diversidad, puede lograr una mejor convivencia de acuerdo con la interrelación que establezca con los demás, lo que exige comprender las diferencias e individualidades. Además, ser consciente de que cada persona siempre tendrá algo que enseñar porque posee elementos para aportarle a los demás solo se requiere de una mirada que lleve a descubrir al otro en su esencia, en su sentir, en su necesidad, en su querer y quehacer cotidiano, pensando en la diversidad de cada ser, y esta diversidad es la encargada de ponerle color, vida, realce y emotividad a las relaciones con el otro; incluso, a las vivencias y las formas de ver el mundo.

Al mismo tiempo, conocer a los niños deja saber cuáles son sus mayores sentires, qué los afecta, cuáles son sus necesidades, deseos y falencias, y cómo, por



medio de un trabajo teórico-práctico, puede llevarse al estudiante a tener una mayor comprensión del contexto en el que se desenvuelve, a una mayor reflexión sobre lo que vive en él; inclusive, a vislumbrar la importancia del otro, porque mientras haya diversidad debe haber inclusión y aceptación por la diferencia.

Lo más importante es poder convivir en armonía, reconociendo, valorando y respetando lo distinto, lo diferente. La inclusión permite, tanto a educandos como a educadores, narrar y ser leídos desde diferentes contextos sociales, educativos y culturales, lo que ofrece la oportunidad de comprender que son sujetos en formación, en construcción de saberes y prácticas incluyentes.

Para descubrir los recuerdos que se alojan en la memoria de los estudiantes, es preciso realizar una serie de procesos didácticos en el aula, en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para transformar la comunidad y lo que tiene que ver con el ser; se requiere, además, de una intención para adoptar posiciones críticas y reflexivas que conlleven a desestabilizarnos, tanto a los docentes como a los estudiantes. Esto quiere decir que se opta por una pedagogía que produzca placer, resultados y horizontes que enseñen a enfrentar las incertidumbres, a comprender la ética del ser, y a tener en cuenta lo que nos afecta de manera interna y externa, como sujetos integrales que somos; también, a comprender que puede negociarse como acto formativo para llegar a acuerdos mínimos.

Lo anterior se refleja en la proyección teórica de la inclusión desde los autores Bruner (1991), Vygotsky (2008), Imbernón (2002) y Bolívar (1998), con el diseño, la proyección y presentación, en el grado 5° de la Institución Educativa Hans Drews Arango de la ciudad de Pereira, de las actividades propuestas por los docentes investigadores, puesto que, los estudiantes reflejan en sus rostros la alegría por las nuevas vivencias que se promueven en el aula.

Es importante resaltar que en este grupo se percibía un ambiente difícil, lleno de tensiones, de no aceptación entre niños y niñas que eran excluidos. Había una desunión en lo jóvenes y pocos lazos de amistad entre ellos. Con el pasar del tiempo se fueron desdibujando y cambiando estas actitudes, lo que generó un clima de trabajo agradable, enmarcado en la evolución y el respeto, y en la aceptación de las diferencias del otro.

Las actividades propuestas fueron aceptadas por los integrantes del grupo, de tal forma que los educandos continúan manifestando expresiones de gusto por el trabajo realizado. Para ellos fue una diversión realizar los ejercicios, porque disfrutaron y se empoderaron de las actividades y de los temas. En muchas ocasiones, se alegraron con las cosas positivas que narraban sus compañeros; también sentían tristeza con los hechos negativos que les sucedían. Así, construyeron lenguajes

apropiados que los llevaron a reflexionar y a asumir cambios en su actitud ante la exclusión, lo que se notó en la solidaridad e inclusión de los niños, pues entre unos y otros se felicitaban y alentaban para continuar con la actividad, lo que evidencia respeto por la palabra y el hacer del otro. De esta forma, se evidenció una mejor comunicación, una comprensión asertiva frente a la inclusión y cambió, por supuesto, el comportamiento a nivel general.

Este trabajo da cuenta de cómo la investigación, la observación y el tener en cuenta al niño como sujeto con un rol importante dentro del proceso pedagógico, con limitaciones, debilidades, aciertos o desaciertos, permite la transformación de las personas de forma positiva, posibilitando la edificación de un proyecto de vida bien construido, porque es ejecutado por estudiantes reflexivos, creativos, críticos, diferentes y felices en su forma de actuar, pensar y sentir en la escuela de hoy.

Tabla 11. La inclusión en Bruner

Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
Internalización o interiorización	La internalización se refiere a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica; a partir de los procesos psicológicos se crea una conciencia y personalidad que le permiten al niño responder a las situaciones que se le presenten y, de esta forma, aceptar a los demás; asimismo, apropiarse de la cultura orientando su conducta individual hacia el entorno socio-cultural que lo rodea.	Interpersonal: en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece a nivel social. Intrapersonal: vivencias y experiencias que se asimilan y son utilizadas para lograr una mejor formación cultural, social y familiar en el niño. Es el resultado de una larga serie de sucesos evolutivos y de apropiación de la cultura que paulatinamente van orientando la conducta individual y comunitaria que se manifiesta en acciones en el medio socio-cultural circundante.	Lenguaje: medio para el intercambio social. Signo: actúa como un instrumento de actividad psicológica. El signo no cambia nada en el objeto de una operación psicológica, así, pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo. El signo, por consiguiente, está internamente orientado. Es una señalización que transmite un mensaje.



Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
<p>Narrativas Pedagógicas (NP).</p>	<p>Es un modelo para pensar; una estructura para organizar nuestra consciencia; un vehículo en el proceso de la educación que promueve la construcción de la identidad cultural. Es un acto subversivo, porque la educación transforma sentimientos y pensamientos; transforma personas.</p>	<p>Relato: según Bruner (2003), “Es algo más que una gramática narrativa. Está constituido por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo; está hecho de situaciones humanas que terminan por moldear la percepción del mundo y que a su vez depende de las creencias que se tienen de la realidad. Es un discurso amplio dado por los maestros y estudiantes. Es la unidad de estudio, la cual puede ser una frase, un tema, un párrafo” (p. 12).</p>	<p>Personajes: cada uno de los niños se caracterizan por gozar de ciertas libertades, experiencias vivencias, identidad, visión diferente de la diversidad, expectativas, auto-reconocimiento, debilidades, gustos, fracasos por valorarse y valorar los aportes culturales de sus compañeros, por encontrarle solución a sus dificultades. Infracción o nudo: desestabilización de un cierto orden previsto. Narración de los problemas que los niños presentan en sus autobiografías. Es el cambio que el alumno le da a su vida a través de la narración de sus historias. Cambio observable en la conducta del estudiante.</p>
Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
			<p>Acción: es todo lo que hacen los niños para solucionar la situación alterada. Son todas las acciones que los niños expresan y hacen para solucionar los problemas de inclusión en la diversidad. Resultado: cambios y transformaciones que adquieren los estudiantes a nivel social, cultural y familiar, mediante las actividades realizadas (escritura, socialización de las autobiografías y elaboración de máscaras).</p>
			<p>Narrador: es quien cuenta la historia. Es el punto de vista desde el cual se narra la historia. El narrador es cada uno de los niños que cuentan sus propias historias en las autobiografías. Coda: es una retrospectiva que puede significar el relato, que sirve también para traer de vuelta los acontecimientos de su vida y narrar el antes para presentarlo en el ahora.</p>

<p>Categoría propia</p> <p>Inclusión</p>	<p>Entendida como la aceptación, valoración y respeto a la diferencia humana, a la etnia, a la cultura, la cual busca aprendizajes significativos en torno a la convivencia escolar, familiar y del medio donde se desenvuelve el niño.</p> <p>Es una oportunidad para el enriquecimiento del estudiante a través de su activa participación en la vida escolar y familiar, y en todos los procesos sociales, culturales y comunitarios.</p>	<p>Diversidad</p>	<p>Rechazo. Aislamiento. Palabras ofensivas.</p>
--	--	--------------------------	--

7.4 Narrativa metodológica

Hace referencia a las técnicas e instrumentos de recolección de la información de los que se valieron los investigadores para acercarse a los hechos y acceder al conocimiento por medio de tres talleres que realizaron los niños del grado 5°. El primero fue una línea de tiempo, cuyo propósito consistía en narrar cuáles han sido los factores del contexto que han llevado al niño a reconocerse como persona. Otro ejercicio exigió a los niños contar sus vidas a través de escritos autobiográficos, lo que permitió conocer dificultades, angustias, esperanzas, debilidades y fortalezas de los estudiantes y, posteriormente, potenciar su parte humana, las relaciones con sus compañeros, y comprender el concepto de la inclusión en la diversidad. El último trabajo buscó convertir las máscaras en un instrumento de comunicación, de expresión e integración, posibilitando situaciones dinámicas de socialización en relación con las autobiografías.

Estos relatos y reflexiones realizadas a la luz de Bruner (1998), acerca de la identidad y las características del grupo de estudio (26), consolidaron un grupo focal de 3 estudiantes que demostraron la categoría en mención (autobiografía y máscaras). Otro instrumento de recolección utilizado fue la fotografía, la cual desveló significados y sentidos alrededor de las diferentes exclusiones que viven los educandos en el ámbito familiar, escolar y en el contexto en general. También se utilizó la rejilla de observación, elaborada por el grupo de investigación para registrar todo lo sucedido en el desarrollo de los talleres sugeridos.

En consecuencia, este conjunto de técnicas e instrumentos ayuda a los investigadores a elaborar un diseño y una aplicación que se acerquen al problema investigado. Precisamente, esta práctica pedagógica transforma el quehacer educativo, y conlleva a tomar posturas frente a la parte humana existente, tanto en el docente como en el estudiante, lo que permite *valorar-nos, reconocer-nos y aceptar-nos* como personas y no como objetos de la escuela. Además, conduce a reflexionar en el ejercicio pedagógico para promover prácticas más incluyentes que enriquezcan los ambientes escolares y, así, darles la oportunidad a los estudiantes para que se formen a tiempo.

Por otro lado, el enfoque del proyecto fue encontrado en el capítulo VI, del libro *Desarrollo cognitivo y educación*, de Bruner (1998), en el que aborda la educación como una estrategia para proyectar todas estas experiencias vividas por los individuos, extendiéndolas hacia las nuevas generaciones en tanto la aceptación y comprensión del ser, como elemento fundante de la socialización, de la interrelación de los grupos y en la aceptación de los diferentes cambios que se vivencian en las culturas, lo que exige valorar al otro, aprender a vivir con el otro y asumir el cambio de las dinámicas de estos grupos para que actúen de una manera libre y racional.

Para seguir interpretando el papel que juega la inclusión en el acto pedagógico, se da inicio al diseño metodológico del trabajo por medio del Diario de Campo, como uno de los elementos más importantes en el análisis de la investigación. Este instrumento fue diseñado en consenso con el grupo de Narrativas Pedagógicas (NP); sin embargo, no significa que todos deben hacerlo y aplicarlo de igual manera, pero sí fue un parámetro que se escogió y se construyó entre todos; por consiguiente, para algunos se modificó de acuerdo con las necesidades que cada grupo de investigación tenía; en este caso especial, se ajustó de forma adecuada y pertinente con lo establecido en la investigación.

Taller 1: línea de tiempo

En el marco de la investigación cualitativa se realizó un primer taller que consistió en orientar, sobre una línea de tiempo, con el objetivo de reconstruir episodios de la vida de los estudiantes. El propósito pedía narrar, con la ayuda de los padres, todo acerca de lo que había sucedido en la vida de cada estudiante, desde su nacimiento. Para ello, también se tuvo en cuenta, como ejemplo, una autobiografía escrita por uno de los investigadores; luego, los educandos intervinieron en el proceso contando acontecimientos que les había ocurrido en determinado tiempo. Este es un excelente ejercicio que da un margen más amplio para lo que se desea recordar en una línea de tiempo determinada, lo que lleva a organizar los hechos narrados en un orden lógico. Además, se dieron algunas orientaciones al grupo sobre cómo elaborar, de forma artística, sus autobiografías, decorándolas con fotografías y expresando los momentos más importantes en cada una de ellas.

Taller 2: autobiografía

En un segundo momento, los estudiantes y los investigadores crearon espacios para que cada uno de los niños contara lo que escribió con la ayuda de sus familias. A través de las autobiografías, los chicos expresaron sus fortalezas, sus debilidades, sus sentimientos, la exclusión, la inclusión, los miedos, las emociones, lo que los afecta, sus sensibilidades, sus alegrías desde el ámbito de sus vivencias sociales, escolares y familiares, dando a conocer en ellas su proyecto de vida.

Muchos de los educandos expresaron, a manera de ejemplo, parte de lo que querían narrar, porque algunos de ellos habían empezado a escribir las autobiografías de acuerdo con el trabajo realizado el año anterior. Una de las estudiantes relató, de forma emotiva, la pérdida de su padre cuando tenía cinco años, dejando ver su sentimiento de dolor, reflejado en sus lágrimas al recordar dicho episodio. En ese instante, sus compañeros se levantaron y la abrazaron, le extendieron palabras de cariño y consuelo como muestra de afecto y apoyo. Así, la niña logró calmarse y sonreír. Esto demuestra que los niños por medio de sus comportamientos y actitudes manifiestan sus sentimientos y los hechos que han marcado sus vidas. Para dar mayor énfasis a esta afirmación, se retoma a Freire (1993) cuando sugiere que las relaciones interpersonales de comunicación, de transmisión, de afecto y aún las relaciones de interdependencia, son constitutivas del tejido social.

Taller 3: máscaras

Un tercer taller consistió en la elaboración de máscaras. También se les explicó el proceso metodológico sobre cómo realizarlas. El propósito de este ejercicio consistía en convertir las máscaras en un instrumento de comunicación, expresión e integración de los niños; además, en un elemento categorial de la inclusión en la diversidad. La intención era que, al decorar las máscaras, los estudiantes plasmaran sus sentimientos, expresados en las autobiografías.

Al socializar las máscaras, los niños manifestaron cómo se sintieron con estas actividades, puesto que, les exigía aprender a situarse en el lugar del otro, comprenderlo, aceptarlo, valorarlo y sentir lo difícil que es ponerse en su lugar, qué sentimientos pueden llegar y cómo expresarlos. Estos talleres dieron la claridad necesaria para conocer algunos elementos de inclusión y exclusión (inclusión en la diversidad, categoría fundamental de este capítulo) que se presentan en el grado 5° de la Institución Educativa Hans Drews Arango, de la ciudad de Pereira.

En la construcción y desarrollo de los instrumentos de investigación con los estudiantes, se evidencia, a la luz de estos diarios de campo, que las autobiografías, los relatos y la elaboración de las máscaras, son elementos pedagógicos para conocer las potencialidades, habilidades y destrezas de cada estudiante; asimismo, ayudan a descubrir que existen diferentes formas de expresar lo que piensan y sienten al trabajar en equipo, y que los aportes de cada uno son importantes para construir conocimiento; así, el trabajo colaborativo los vuelve más sensibles, reflexivos y participativos en los procesos didácticos.

Asimismo, comprenden que la manera de eliminar o acabar con las diferencias sociales, educativas y culturales, es a partir de reconocer al otro, al incluirlo en un contexto diverso de oportunidades para progresar en sus aprendizajes, en la

elaboración de sus proyectos de vida para avanzar en la construcción de significados y sentidos, e interpretar el papel que juega la inclusión en la diversidad. El trabajo en equipo fortalece las debilidades y brinda una gama de oportunidades para aprender en comunidad, porque no solo yo tengo el conocimiento, sino que el saber debe ser compartido para potenciar las líneas de aprendizaje en la formación de nuevos sujetos.

Estos procesos didácticos, desarrollados con los estudiantes, son necesarios para romper con la rutina del trabajo diario, al ser los educandos los protagonistas en la construcción de ideas, repensando y reconstruyendo nuevas metodologías de trabajo reflejadas en ese sentir emotivo de todo lo vivido en el aula de clase. En este contexto, es importante saber que no existe un solo método de aprendizaje; lo diverso los vuelve más incluyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluir sin excluir es un puente para tener igualdad de oportunidades, en cuanto a conocimientos, aceptarnos, valorarnos y respetarnos desde las diferencias étnicas, religiosas, políticas, sociales y culturales.

7.5 Razonando en la inclusión

En esta interpretación se da respuesta a los objetivos de la investigación, a partir de la fotografía del estudiante, la máscara y los relatos autobiográficos. Los nombres de los estudiantes no fueron revelados para proteger su identidad.

Ilustración 19. Collage: línea de tiempo



Fuente: Mosquera, Ruiz y Castellanos 2016.

El alumno J. pinta una máscara en blanco y rojo, y expresa: “Siento celos cuando tuve que dejar mi pueblo y venirme como desplazado por la violencia entre guerrilla y ejército. Yo me sentía más feliz bañándome en los ríos, subiéndome en los árboles, jugando con mis amigos, pero ellos se quedaron”. A través de la lectura de la realidad del estudiante, Freire (2004) precisa:

La perspectiva de la inclusión educativa requiere prestar atención a la producción de vínculos, a la construcción de lazos y al acto de transmisión que une a docentes y alumnos, teniendo en cuenta las difíciles situaciones concretas en que se desenvuelve el hecho educativo en nuestras escuelas, la trama que tejen nuestras pequeñas prácticas cotidianas. Frente a esto, el desafío de la inclusión no se centra en la satisfacción de algún tipo de necesidad individual sino en la reconstrucción de la trama social, del cemento que une, que aglutina a los individuos en distintas formas de agrupamiento social, de vida colectiva (p. 13).

Con la realización de los talleres de construcción y socialización de las autobiografías, la elaboración y la decoración de las máscaras, se fortaleció la unión entre los estudiantes, lo que mejoró notablemente su relación e interacción en cuanto al ambiente, la escucha, la convivencia y las expresiones de exclusión que se venían presentando en el grupo. Por consiguiente, los niños excluidos por aspectos físicos, económicos, culturales, étnicos, por expresiones lingüísticas excluyentes, por su despliegue intelectual e identidad regional, fueron incluidos en el grupo y se reflejó en la comprensión, la aceptación y la ayuda en cuanto al mejoramiento de las debilidades y dificultades; los mismos compañeros motivaron a los demás para contar sus autobiografías porque les interesaba conocer al otro, lo que propició mejores relaciones interpersonales.

Algunos estudiantes que presentan actitudes de inseguridad, timidez, incertidumbre, vacilación e indecisión, permitieron que quienes tenían voz segura y habilidades de liderazgo, narraran sus autobiografías para que también fueran escuchadas y conocidas a través de las voces de sus compañeros, acción que se incorporó en el grupo para construir sentidos de inclusión y de diversidad. A través de las diferentes narraciones, los compañeros valoraron las fortalezas expresadas por cada uno, aceptando y convalidando las situaciones difíciles narradas en sus experiencias.

Ilustración 20. Collage: línea de tiempo.



Fuente: Mosquera, Ruiz y Castellanos 2016.

Los estudiantes se desplazaron en grupos a diferentes lugares de la institución con sus respectivas máscaras y elementos para decorar. Con esta actividad, al aire libre, fueron más incluyentes con sus compañeros. Se notó un fortalecimiento de las relaciones con el trabajo en grupo, pues llegaron a acuerdos sobre los colores de las máscaras y en torno a las sensibilidades que querían expresar con ellas; también reflejaron sentimientos de tristeza, felicidad, temor, angustia; debilidades, fortalezas, y todo lo que ha marcado sus vidas. Al interpretar las prácticas pedagógicas inclusivas, a la luz de la diversidad, el estudiante A da una explicación en relación con los significados y sentidos que construye la pintura de su máscara (teniendo en cuenta la categoría propia: inclusión en la diversidad): “El color blanco refleja todo lo bueno que ha sucedido en mi vida y lo negro las cosas malas que he vivido y he hecho, por ejemplo hubo una época en la que yo robaba, hacía *bulling* a mis compañeros para llamar la atención, porque mi mamá trabajaba todo el día y mis hermanos y yo no éramos atendidos por ella, yo llegué a fumar mariguana, a aguantar hambre”. Bruner, citado por Boggino y De la Vega (2006), dice: “Todas las relaciones que vinculan a los sujetos, que definen su lugar con respecto a los otros, las encontramos, sin duda, también en la escuela. Y es allí donde la pedagogía crítica sitúa algunos ejes fundamentales, indispensables para la transformación del lazo social” (p. 41).

Para la escuela, los niños que llegan a los escenarios educativos se convierten en un desafío, porque la sensibilidad debe ir ligada a la diversidad y relacionada con la práctica pedagógica, puesto que, los estudiantes tienen diferencias y dichas diferencias van ligadas e influenciadas por la relación que tienen con el medio en el que se desenvuelven (barrio, familia, entornos sociales y culturales). De hecho, muchos estudiantes son marcados por falencias y carencias vividas en sus entornos. Es la escuela la institución que debe estar preparada para afrontar estas problemáticas diversas, prestando más atención en cuanto a la forma como llegan los educandos a las aulas; la escuela está en la obligación de entender qué necesitan.

En últimas, los planteles educativos tienen que empoderarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje para recuperar, ayudar y estimular a los estudiantes a lograr un mejor equilibrio y desarrollo de su personalidad, porque solo se logra transformar aquel que tiene conocimiento de las necesidades que trae consigo (sentimientos, emociones, miedos, lo que los incluye, excluye y afecta). Esto les da confianza para que se despojen y puedan avanzar en la formación de una persona más *humana*, y se acepten a sí mismos y a los demás. Por tanto, una de las formas de ayudar a los estudiantes a que construyan significados y sentidos, es brindarles una educación más centrada en la reflexión y en las condiciones necesarias del ser humano para reforzar las vivencias positivas, y transformar las negativas en puntos determinantes para fortalecer y mejorar.

A su vez, los estudiantes pueden producir significados y sentidos de inclusión en la diversidad a partir de su condición humana, de las experiencias que viven y de sus sentimientos, expresado todo ello en sus autobiografías. Lo anterior demuestra que los niños, a través de sus comportamientos y actitudes, reflejan sus sentimientos y los hechos que han marcado sus vidas; también dejan ver los estados de ánimo frente a las diferentes actividades pedagógicas.

Ilustración 21. Collage: línea de tiempo.



Fuente: Mosquera, Ruiz y castellanos, 2016.

La estudiante J relata, de manera emotiva, la pérdida de su padre cuando tenía cinco años: “Al regresar a casa después de un día de paseo con mi familia, íbamos por una carretera destapada y no tenía luces; pasaron unos hombres en moto sin cascos. Llevaban una pistola. Mataron a mi papá. A mi mamá le pegaron un tiro; no hacía sino llorar. No quería estudiar. No quería hablar; quería estar a costada. No quería comer; aunque me obligaban para no enfermarme. Lloré mucho. Duré una semana así porque tenía mucha tristeza. Luego, mi mamá mejoró. Mi tía me llevaba al jardín. Nos fuimos a vivir a una finca. Me pusieron a estudiar y soy feliz”. La niña, después de su narración, deja ver el sentimiento de dolor por medio de sus lágrimas cuando recordaba el episodio. En este momento, sus compañeros se levantaron y comenzaron a darle abrazos y a expresarle palabras de cariño y consuelo, como muestra de afecto y apoyo. De esta manera, la estudiante logró calmarse. De acuerdo con Bruner (1991):

Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de otros en forma de relato, la capacidad narrativa constituye el marco por el que los estudiantes dotan de significados y sentidos a su mundo, dando un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, permitiendo mantener su identidad a pesar de las posibles transformaciones (p. 23).



La niña en mención nunca sonreía. Sus trabajos se quedaban cortos en expresiones. La interacción con los compañeros era poca; en ocasiones, no salía a descanso; era tímida y repentinamente lloraba. Al indagar sobre su vida, la profesora comprende que debe motivar más a la estudiante para entender, interpretar y evaluar su comportamiento; y, a la vez, tiene que realizar transformaciones con el diálogo, que este sea más frecuente para tener mayor contacto con ella, y así saber lo que la afectaba. Después de un tiempo, la estudiante presentó cambios en su actuar; sonreía con mayor frecuencia y sus trabajos eran más reflexivos; también compartía con sus compañeros y su rostro reflejaba alegría.

Esta situación da cuenta de que las Narrativas Pedagógicas (autobiografías) ayudan a superar sentimientos negativos, miedos y tristezas. Asimismo, es esencial resaltar que la escuela y la familia juegan un papel fundamental en la construcción y transformación de sus vidas, pues el apoyo diario de personas diferentes a los padres representa un valor vital en el crecimiento de los estudiantes; y, por ello, los educadores están llamados a reflexionar, a conocer e interactuar más con los niños, para brindarles su apoyo y para que sean seres íntegros, dotados con valores, conocimientos y con las oportunidades necesarias para construir un mundo más visible, más adecuado para ellos, para que no vivan ni sufran los momentos difíciles que a otros sujetos les ha tocado vivir. Así, la escuela debe ser un espacio para que los educandos sean felices y crezcan emocional e intelectualmente, siendo capaces de afrontar sus realidades y de triunfar sobre los obstáculos que se les presentan en sus vidas.

7.6 Realidades

Una lectura crítica de la realidad muestra que el sistema educativo sigue excluyendo porque no se garantizan las condiciones necesarias que promuevan el bienestar institucional, para que los educandos gocen de una educación de calidad. En este sentido, es preciso repensar, desde la familia, una verdadera educación, en la cual formemos al individuo a partir de la inclusión, sin excluir en este mundo diverso. Y en la escuela, las Narrativas Pedagógicas (NP) son un elemento fundamental en la formación de los niños, porque ellas permiten la construcción de significados y sentidos en el aula de clase y proporcionan las herramientas pertinentes para fomentar un discurso claro, preciso y coherente al conocer y comprender al otro. Esta es una manera de organizar y compartir las experiencias de vida que han transformado conscientemente la escuela en un lugar más incluyente en la diversidad.

La escuela quiere que todos seamos protagonistas en los procesos de formación y construcción de significados y sentidos, enmarcados en el ámbito educativo. Los estudiantes inician su producción de significados y sentidos de



inclusión en la diversidad a partir de su condición humana, de las experiencias que viven y de su formación sentimental, aspectos expresados en las autobiografías. El ser humano, en medio de su complejidad y su diversidad, logra una mejor convivencia teniendo en cuenta la interrelación con los demás y comprendiendo las diferencias e individualidades que hacen parte de cada ser.





CAPÍTULO VIII

EL ENTRAMADO DE UNA GEOGRAFÍA QUE EVOCA LA CULTURA

Leonardo Trejos Hernández¹

¹ Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigador del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Educativa San Nicolás. Contacto: leotrejos7@hotmail.com



Algunas tradiciones heredadas son el punto de partida para la reflexión sobre la variedad de situaciones que se encuentran en la cotidianidad docente, en la cual los relatos de los estudiantes permiten una lectura del contexto local, para así conocer y reconocernos como actores fundamentales en la construcción del entramado cultural. Las historias de vida de los escenarios escolares traspasan los mismos espacios físicos, como es el caso particular de la Institución Educativa San Nicolás.

Las manifestaciones culturales surgen como un indicador que da sentido y cambian los diferentes entornos en las ciudades; dichos entornos, por sus dinámicas simbólicas, se presentan como un territorio abierto a experiencias (positivas) estéticas, emocionales, ambientales y de todo tipo. Las expresiones propias de la cultura se vivencian como expresiones sociales, económicas, políticas y culturales, que van conformando epicentros de desarrollo, conocimiento y conglomeración de la diversidad y la pluriculturalidad.

Así lo reza la Constitución Política al fundamentar, en el artículo 1º, a Colombia como una nación pluralista. Pereira no es la excepción, puesto que, su ubicación geográfica es estratégica en el denominado Eje Cafetero, lo que hace de esta urbe un núcleo industrial y comercial importante de la región, hecho que la convierte en una ciudad altamente atractiva para vivir y desarrollar proyectos de vida en un clima de aceptación y tolerancia por la diferencia, por la inclusión. Esta realidad permite analizar el contexto como una región pluriétnica y multicultural, si se tiene en cuenta que los individuos que lo habitan son provenientes de los sectores rurales y de otros entornos, lo que promueve interacciones y dinámicas sociales que dan personalidad a muchos de los espacios donde son acogidos.

8.1 Recorriendo el entorno próximo: Comuna San Nicolás

Ilustración 22. Collage Pereira.



Fuente: el investigador, 2018

San Nicolás, una de las 19 comunas de Pereira, se convierte en uno de esos espacios de la ciudad, que, a lo largo de sus 77 años de existencia, ha contribuido con el tejido histórico de sus habitantes. En sus inicios, solo era una invasión en los terrenos de propiedad del municipio, donde se fueron construyendo barrios que han cambiado con las reformas urbanas. Se encuentran, igualmente, ciertos espacios con muchas construcciones subnormales. Algunos habitantes han legalizado sus terrenos, mientras que, en otros casos, se ha planificado la construcción de conjuntos habitacionales como Villa Nohemí, multifamiliar Los Pepos, Los Molinos, Urbanización Las Antillas y San Nicolás. La historia de este sector contribuye a la generación de una idiosincrasia de los habitantes de la comuna San Nicolás.

Esta comuna se conformó según el Plan de Desarrollo Municipal. Sus habitantes recuerdan cómo, hacia 1938, lo que es hoy la calle 25 bis entre carreras 13 y 14 (actualmente la Avenida Benalcázar) estaba identificada como un camino real que comunicaba a Pereira con Armenia y Bogotá, estableciéndose un gran comercio transportado a “lomo de mula”.

Ilustración 23. A lomo de mula.



Fuente: el investigador, 2018.

8.2 El rasgo de lo institucional

En el marco de la comuna se levanta la Institución Educativa San Nicolás, la cual tiene, en la actualidad, 968 estudiantes de ambos sexos, distribuidos en la jornada de la mañana, la tarde y la noche. El lugar de procedencia de los educandos, en gran medida, son los barrios que conforman la comuna. Según la información del Plan de Desarrollo del Municipio, del año 2012, el 6 % de la población hace parte de la cultura afrocolombiana. El 7.4 % de las familias allí asentadas refiere haber sido víctima del desplazamiento forzado. El 23 % hace parte del programa *Familias en acción*. El 60 % de los estudiantes está beneficiado con SISBEN I y el 17 % con

SISBEN II. En cuanto al tema de inclusión, característica primordial de nuestra institución, se registra un porcentaje cercano al 16 % de estudiantes (Alcaldía de Pereira, 2012).

La población estudiantil de la institución proviene, en su mayoría, de los estratos 1 y 2, con una situación económica, social y cultural vulnerable. Asimismo, los estudiantes se encuentran frecuentemente en situaciones de drogadicción, violencia intrafamiliar, maltrato infantil, abuso sexual, prostitución, y un alto porcentaje de educandos diagnosticados con barreras para el aprendizaje. También se identifican alumnos con necesidad permanente de socialización, para intercambiar ideas y relacionarse con sus semejantes.

El escenario escolar es el lugar que propicia estos encuentros, además de ser el espacio para adquirir la formación académica, liderada por el equipo directivo y docente, reconocidos como orientadores en el proceso formativo no solo en el campo intelectual, sino, también, en cuanto a la visión integral de ser humano. Lo expuesto sirve para reflexionar sobre la heterogeneidad de la población objeto de estudio, la diversidad cultural, ideológica, la perspectiva frente al entorno y la significación del arte como estructura referencial de la ciudad.

Ilustración 24. San Nicolás y el saber.



Fuente de elaboración: el investigador, 2018

8.3 Del ser estudiantil

Las artes y su aprendizaje en la escuela preparan a los estudiantes para la vida, construyendo puentes para el desarrollo de talentos y habilidades como la percepción, la sensibilidad, el análisis, la reflexión, el juicio crítico y, en general, lo que denominamos el pensamiento holístico e interdisciplinario en el contexto educativo. Esto es justamente lo que determinan los requerimientos del siglo XXI: “Ser “educado” en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes, comunicarse en forma creativa y pensar en otras soluciones” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s.f., p. 2).

Las manifestaciones artísticas inciden positivamente en la formación socio-cultural del individuo; así, un niño que ha conocido el placer de dibujar y colorear



podrá manifestar en un futuro, y de alguna forma gráfica, un sentimiento; de igual forma, un joven que ha tenido la posibilidad de aproximarse al arte, por medio de su historia, será un individuo más sensible a manifestaciones culturales, porque la educación artística se convierte en uno de los tantos caminos para ampliar la base social de la comunidad que participa en la conformación y visualización de sus deseos, emociones e imaginarios colectivos.

El arte y la cultura deben ser, por ende, un patrimonio de la persona y, en este sentido, la escuela juega un papel fundamental y decisivo. Es importante que quienes habitan en la ciudad la conozcan realmente y estimen su entorno visual y sus manifestaciones artísticas.

De manera que la apreciación artística puede convertirse en un elemento configurador de identidad cultural, proporcionando conocimientos de diferentes expresiones artísticas urbanas. El arte plástico local relaciona aspectos formales, emocionales, sensoriales, creativos, críticos y culturales, a través de la comprensión de sus significados, y contextualiza a los estudiantes con los lugares circundantes, implicándolos en una relación efectiva y comprometida con los mismos.

Asimismo, el conocimiento existe independientemente de la escuela; no obstante, es en ella donde se determinan los saberes específicos, y somos los docentes quienes en la práctica empoderamos a los educandos para que ellos, a su vez, asuman la autonomía necesaria para originar cambios que den lugar a transformaciones en su vida, en su entorno y en su sociedad.

Por otro lado, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como elemento de interacción, motiva y desencadena mecanismos de comunicación más efectivos y bilaterales en nuestros jóvenes. El hecho de sistematizar el trabajo desde la *web* democratiza y da vuelo a la creatividad y a la imaginación, a la vez que permite construir referentes de los espacios y dinámicas artísticas locales, desde sus propias experiencias estéticas, en un aprendizaje que surge en el aula de clases.

Las nuevas tecnologías son el mayor atractivo para los jóvenes, y también es el medio de comunicación más significativo. En este sentido, pensamos que el reto de usarlas como un medio para la creación es una estrategia para conocer y generar identidad cultural.

8.4 Describiendo la ruta y la meta

En el contexto ya descrito se estableció como objetivo general, para el desarrollo del trabajo investigativo, promover en los estudiantes de grado 9°1, en el

aula de clases del área de Educación Artística de la Institución Educativa San Nicolás, significados y sentidos de pertenencia con la ciudad, por medio de la apreciación del arte plástico local. Los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

- Caracterizar a los estudiantes y su conocimiento sobre el arte plástico local.
- Identificar el sentido de pertenencia con la ciudad y los significados que tienen de ella a través del arte plástico local.
- Configurar una estrategia desde el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en el desarrollo de proyectos y creaciones plásticas, construyendo colegiadamente un *wed-side* para la comunidad educativa del colegio San Nicolás, la cual muestre el arte plástico local como punto de partida de la reflexión para el aprendizaje.

Este diálogo se establece haciendo una lectura teórica del psicólogo estadounidense Bruner (1997), quien, con su obra *Educación, puerta de la cultura*, guía el horizonte de esta investigación, donde se relaciona su exposición con la mirada analítica de esta indagación, exponiendo ideas como cultura, educación, significado y narración, lo que pone en evidencia que las Narrativas Pedagógicas comienzan a cobrar fuerza como herramienta educativa e investigativa, puesto que, permiten abordar diferentes situaciones desde diversas miradas, partiendo de la reconstrucción de experiencias para elaborar relatos en los que se reinterpreta la realidad.

En este caso, se piensa al maestro como recolector de historias, que da cabida a la apertura de espacios de diálogo, debate y encuentro de narraciones; es quien converge en realidades compartidas, permitiendo el reconocimiento del otro en sus formas de sentir, pensar y conocer, lo que posibilita el reencuentro, la resignificación y la construcción del saber a partir de los intereses, las necesidades y los propósitos comunes. Además, rescata del olvido una sucesión monótona de los días, de esas huellas o marcas en registros tradicionales como los escritos, las bitácoras de campo, los diarios personales, las fotografías, los videos, los correos electrónicos, las redes sociales (*Instagram, Twitter y Facebook*), entre otros.

Por lo general, la narrativa en la educación es vista o asumida a partir de las vivencias del maestro, de su práctica pedagógica, lo que *invisibiliza* al estudiante y hace que se desconozcan sus saberes previos. Bruner (citado por Fernández y Ramírez, 2003) expresa que la narrativa: “Es un proceso de creación, mediado por la memoria y la imaginación” (p. 2), tiene el poder de reconstruir experiencias desde una perspectiva humana, cultural y trascendente.

En la actualidad, cuando prevalece la imagen visual, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se convierten en opciones para replantear la educación artística en la escuela, teniendo en cuenta las propias



experiencias estéticas y tecnológicas, tanto fuera como dentro del aula, lo que permite apreciar las historias del entorno local y ciudadano, a partir del reconocimiento de sus espacios y contextos del arte urbano y de sus dinámicas culturales significativas, con el fin de generar sentido de pertenencia e identidad regional para dinamizar la interacción con la ciudad y su historia a través del arte.

De lo anterior se deduce la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo lograr que los estudiantes de grado 9°1 de la Institución Educativa San Nicolás aprecien el arte plástico local como elemento configurador de significados y sentidos en la construcción de identidad cultural?

8.5 Historias y relatadas... aprendizajes para siempre (el Estado del Arte)

Al partir de las situaciones cotidianas, tanto de docentes como de estudiantes, puede leerse el contexto local, identificar las necesidades de la población, conocer y reconocerse como actores fundamentales en la construcción del entramado social. Es, en dicho entramado, donde las Narrativas Pedagógicas comienzan a cobrar fuerza como herramienta educativa e investigativa, para abordar diferentes situaciones desde diversas miradas, teniendo en cuenta la reconstrucción de las experiencias para elaborar los relatos que reinterpretan la realidad.

Reconocer la historia del otro, su conocimiento y construir a partir de este, establece una relación entre docente y dicentes, de manera horizontal. El profesor puede ser apreciado como el recolector de historias, el sujeto que da apertura a espacios de diálogo y encuentro de narraciones, ya sean comunes o no, que convergen en una realidad compartida a partir del reconocimiento del otro, de sus formas de sentir, pensar y conocer; opciones que, a su vez, resignifican y construyen saberes por medio de intereses, necesidades y propósitos comunes.

Las NP en la educación son asumidas en función de las vivencias del educador; sin embargo, por tradición se ha invisibilizado al educando, desconociendo sus saberes previos al ingresar al aula. Así lo expresa Coll (1983): “Los docentes muchas veces olvidan que los estudiantes no traen su mente en blanco, que tienen un saber, un sentir, una habilidad para el aprendizaje que es necesario descubrir, explorar y explotar” (p. 12). Una de esas narraciones que es indispensable construir es la que precisa el concepto de cultura, la cual exige establecer el diálogo entre la cultura y la educación, en completa reciprocidad.

Bruner (citado por Fernández y Ramírez, [2003]), menciona que la narrativa es un proceso de creación, mediado por la memoria y la imaginación, y ofrece la oportunidad para reconstruir experiencias desde una perspectiva humana, cultural y trascendente. Aprovechar esta estrategia es tarea de la labor educativa, como lo han

hecho, en el contexto internacional, países como Argentina, donde se presentan experiencias de narrativas pedagógicas que buscan recrear la vida escolar y las diferentes vivencias que tienen los formadores.

En la obra, *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes* (Suárez, 2008), se plantea un recorrido por la vida escolar de algunos docentes, motivándolos a que elaboren sus historias y relatos, lo que da como resultado la construcción de un saber pedagógico contextualizado, un saber que permite realizar investigación educativa; en otras palabras, un trabajo entre pares. Suárez (2008) dice que en su país se ha iniciado el proceso de construcción de historias y relatos de los docentes a partir de la investigación pedagógica del mundo escolar, generando cambios significativos en la comunidad educativa al tener la oportunidad de evaluar estas experiencias y proponer planes de mejora para la práctica magisterial.

De otro lado, el proyecto *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*, de Carli (s. f.), indaga sobre lo que piensan los jóvenes universitarios sobre la realidad cultural. Esta experiencia reconstruye la vida universitaria a partir de biografías de los estudiantes. Dicho proceso permitió reflexionar alrededor de la movilidad cultural que se vive en los espacios universitarios y la evolución de algunos momentos históricos (Carli, s. f.). Con cada experiencia narrada, los educandos logran conocer su realidad local y nacional, entendiendo situaciones de cambio por las que ha atravesado el país. Esta propuesta es un acercamiento a los jóvenes para enseñarles que ellos son parte y protagonistas de la historia.

En Colombia, el trabajo titulado *Investigación en educación artística: narrativas, realidades y ficciones*, (Romero, 2015), se da cuenta de las construcciones, relaciones y tensiones que se hacen presentes en las aulas de la maestría en Educación Artística en la Universidad Nacional de Colombia, centradas en la experiencia, tanto pedagógica como artística, de un grupo de profesores universitarios de artes.

Son muy pocas las experiencias relacionadas con la juventud y las Narrativas Pedagógicas encontradas en el plano nacional. En algunas investigaciones como *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa* (Muñoz, 2006), se percibe que los jóvenes comprenden su contexto de modo que pueden ser actores públicos que se empoderan de las políticas de la juventud para ser escuchados. De allí la importancia de las narrativas. El mismo plantea: “No se trata solo de recoger datos y procesar información; el relato de vida nos ofrece narrativas sociales (a partir de un individuo) con un primer nivel de interpretación elaborada por el sujeto que habla” (Muñoz, 2006, p. 23). La investigación recogió entrevistas, autobiografías y relatos de vida de jóvenes de todo el país, demostrando las subjetividades y



encontrando elementos comunes entre ellos, lo que permitió reflexionar en torno a las situaciones concretas que afectan a la juventud y proyectar una posible transformación. Por lo tanto, se incentivó a los jóvenes para ser transformadores de su realidad social.

En 2013 fue publicado el artículo titulado, *Narrativas de vida y memorias: conflicto escolar en el colegio Santa Librada, ubicado en la ciudad de Cali* (Ramírez, 2014), en el que se plantea la necesidad de estudiar la juventud caleña, desde las narrativas, para comprender el imaginario de los jóvenes y analizar los conflictos escolares que surgen en este ámbito, con el fin de hacer una intervención a la manera como se solucionan dichos conflictos. Allí se busca tipificar los conflictos presentados en el colegio; luego se interpretan los sentidos individuales y colectivos de dichos conflictos para hacer una propuesta en cuanto al abordaje del conflicto (de forma adecuada), a través de las prácticas restaurativas. En el proyecto, los educandos narran sus experiencias y representaciones relacionadas con el conflicto y la violencia juvenil, conceptos en los que muchas veces se encierra a la juventud sin mirar al joven como individuo que es consecuencia de su contexto.

Por otro lado, se muestran los trabajos que tienen relación con la fotografía como herramienta fundamental de este proyecto. A ese respecto, el texto, *El valor de la fotografía como expresión de la inteligencia emocional* (Bonilla y Gómez, 2015), muestra la fotografía como medio y soporte pedagógico, identificando las Narrativas Pedagógicas Incluyentes (NPI) a partir del relato fotográfico; narrativas que desvelan el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes:

Las narrativas estructuran el acto pedagógico y, con ello, el relato y el saber serán una forma de contar las historias de vida, para comprender aspectos de la experiencia individual. Al mismo tiempo, las narrativas aportan información precisa sobre cómo desde el acto pedagógico se altera el ambiente que rodea a los demás y actúa como agente de cambio social. La narrativa captura los modos en que docentes y estudiantes elaboran el autoconocimiento y expresan significados personales. Es una conexión con la práctica de la enseñanza y, por ende, proporciona pesquisas más valiosas que la suministrada por la investigación convencional (Bonilla y Gómez, 2015, p. 81).

Como estos trabajos son presentados desde la escuela, es importante anotar que esta institución, como dice Vygostky (citado por Chávez, [2006]), representa los mejores “laboratorios culturales” (p. 59) para estudiar el pensamiento y modificarlo mediante la acción cooperativa entre adultos, jóvenes y niños.

Las Narrativas Pedagógicas, surgidas de la recolección de los relatos fotográficos, buscan rescatar la cotidianidad de las personas en los diferentes espacios

donde interactúan, permitiendo a la población reflexionar, expresar, sensibilizar y argumentar las diferentes situaciones que les preocupan, sin temor a ser juzgados por otros al construir sus propios discursos.

Al observar las diferentes experiencias investigativas, puede decirse que las narrativas, como herramienta pedagógica de recolección y reconstrucción, contribuyen a recorrer y destejer aquellas prácticas que formaron parte de la construcción del presente, para comprender las situaciones que llevaron a tal fin, para replantearlas y recontarlas.

Por tal razón, en esta investigación las Narrativas Pedagógicas en contextos vulnerables serán la metodología que permitirá reconstruir las historias de los estudiantes para replantearlas en la construcción de los relatos plásticos y visuales, como es el caso de la Institución Educativa San Nicolás, donde la ciudad es presentada como un territorio abierto a experiencias de todo tipo, y las manifestaciones artísticas son indicadores de las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de estos epicentros de desarrollo, conocimiento, conglomeración, diversidad, pluriculturalidad y ciudadanía.

8.6 El diálogo de saberes: el arte como aproximación a la realidad

Las artes constituyen un modo único para conocer y aproximarse a la realidad. Mediante diversos lenguajes y símbolos estéticos, revelan ideas, sentimientos y emociones, evidenciando aspectos fundamentales de la experiencia humana que difícilmente se podrían comprender mediante otras formas de expresión. En este sentido, las artes son una contribución irremplazable al desarrollo del pensamiento y al enriquecimiento de la vida mental y espiritual. Ofrecen un espacio privilegiado para el desarrollo de la capacidad expresiva y creativa, a la vez que se agudiza la sensibilidad y la capacidad de percibir.

Estas capacidades son especialmente relevantes para desenvolverse en un mundo dominado por lo audiovisual y por la exposición cotidiana a una pluralidad de modos diferentes de pensar, sentir y percibir. Al analizar la premisa de que el arte genera sentimientos y emociones, es importante traer a Vygotsky, quien plantea, al ser citado por Jovñe (s. f.):

Las obras de arte generen emociones. El autor las produce con esta intencionalidad. El arte siempre apunta hacia lo emocional. Pero no hacia emociones completamente asimilables a las habituales, a las propias del trajinar de cada día, sino hacia emociones de orden estético (p. 12).

Pero lo emocional en Vygotsky (1972) se relaciona con la fantasía, en el sentido de que es la fantasía la que comporta una obra de arte, la que conlleva a un estado emocional en particular:

Todas nuestras vivencias fantásticas y no reales, en esencia ocurren sobre una base emocional completamente real. Así, nosotros vemos que el sentimiento y la fantasía representan no dos procesos separados uno de otro, sino, en esencia uno y un mismo proceso, y nosotros correctamente observamos la fantasía, como la expresión central de una reacción emocional (Vygotsky, 1972, p. 272).

Esto quiere decir que Vygotsky (1972) reconoce el carácter no menos real de las emociones que están en la base de la fantasía, subyacentes en la obra de arte. Los elementos de una obra de arte son fantásticos, pero no por eso menos reales; así sucede con las emociones, pues son expresiones reales derivadas de las percepciones que se tienen y que enriquece las experiencias. Por ello, Vygotsky (1972) asocia el arte con un tipo peculiar de pensamiento que caracteriza como pensamiento emocional. Asimismo, al plantearse que el arte es un producto de la realidad, enmarcado en los matices fantásticos y los elementos de la imaginación humana, se está enfatizando en que:

A pesar de cuanta fantasía y extravagancia entran por sus puertas, el arte está tan indisolublemente ligado a la realidad como la ciencia, si bien de otro modo; sus creaciones se apoyan siempre sobre los cimientos de la realidad, aunque a veces sigan un plan extraño a la misma (Hauser, 1975, p. 16).

Pero no es tan simple ver la realidad expresada a través del arte. Para Álvarez y Ramos (2003): “El arte no es sólo una realidad objetiva, sino que es un proceso configurante de la realidad y se crea en esa conexión con un mundo a la vez objetivo y subjetivo” (p. 63). Ese mundo es el circundante, es la sociedad misma, es el entorno inmediato. Y, en este sentido, Vygotsky (1972) había enunciado que el arte siempre refleja los sentimientos y las emociones humanas. Estos sentimientos que despierta la obra de arte son socialmente determinados y, por ende, se establece una relación entre el arte y la identidad cultural, con ciertos agregados sociales. De hecho: “El arte representa una técnica social del sentimiento, un instrumento de la sociedad, mediante el cual incorpora a la vida social los aspectos más íntimos y personales del ser” (Vygotsky, 1972, p. 26).

Si el arte refleja los sentimientos de la sociedad, está en condiciones de proyectar su identidad cultural, según plantean Medina *et al.*, (2012):

El arte cumple las funciones de comunicar, educar y formar valores, donde el hombre puede adquirir visiones, concepciones y conocimientos relacionados

con su arraigo cultural y su identidad, que permiten la conservación de elementos socioculturales necesarios para compartir un mismo espacio cultural y de pertenencia. Visto que toda producción artística es, por su contenido, popular, atractiva, estética y seductora de grandes multitudes, entonces deviene importante medio para el conocimiento y reflejo de la identidad cultural de toda región (p. 44).

Ese carácter seductor de grandes multitudes es lo que hace que el arte permita a muchas más personas expresarse por medio de otros lenguajes, sobre todo el arte urbano, el local, como la escultura apostada en la avenida y que le emite al transeúnte del común todo un discurso destinado a su identidad como ciudadano, a su idiosincrasia como ser en el mundo. Incluso, desde la obra de arte se invita a recrear la vida misma, el paisaje cotidiano, la sincronía con el entorno.

8.7 Apreciación artística

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística, la apreciación de obras de arte (para este caso, arte plástico local), enriquece el universo visual y sonoro de los estudiantes, pues los pone en contacto con creaciones en las que, además de una obra del artista, en el fondo es una manera peculiar de utilizar los elementos y principios formales. El descubrimiento paulatino del por qué el artista realizó su obra y cómo la hizo, es el acercamiento que motivará al docente, en sus estudiantes, a través de diferentes actividades. Así, conocerán otro lenguaje con el que también el hombre puede comunicarse; un lenguaje universal que influye en su espiritualidad. Esto permitirá que la actividad intelectual se profile como una nueva posibilidad para la creación artística, puesto que, no se pretende tanto que el estudiante aprenda conceptos profundos sobre el arte, sino que, por medio de este, configure su proceso de identidad cultural.

Una vez se produce la obra de arte, se expone para ser apreciada, evaluada, estimada, calificada y considerada en todas sus complejidades. Surge, entonces, el concepto de la apreciación artística como una habilidad que permite hacer un juicio crítico y estético-artístico, personal y contextualizado en el que se co-crea la obra de arte, que tiene como base y resultado las emociones y sentimientos que se experimentan observándola. Para ello, es importante tener en cuenta la relación contenido-forma a través del lenguaje específico de la manifestación y el análisis del contexto histórico, social y artístico del autor y su obra.

La apreciación, así vista, expresa el por qué y el para qué de la obra de arte, indicando que el arte da testimonio del sentimiento individual y colectivo del hombre a lo largo de su historia. Esquinca (2015) dice que el arte “Es un signo de que cierta

cultura se encuentra en desarrollo y que posee la sensibilidad suficiente para empezar a crear productos culturales” (p. 77).

8.8 Educación artística

El tema investigativo gira en torno al arte público e invita a reflexionar sobre él y entenderlo, porque es necesario comprender sus dinámicas y la importancia que tiene en la Educación Artística.

El arte tiene un inmenso potencial formativo. Vygotsky (1972), pensando en la construcción del hombre nuevo, creía que la educación debería desempeñar un papel crucial, pues si la mente de los ciudadanos de la nueva sociedad seguía funcionando, de acuerdo con los modos habituales del mundo capitalista, el cambio social fracasaría. La educación debería ser el eje fundamental para la construcción de la nueva sociedad y, en su seno, el sector correspondiente a la Educación Artística ocupaba un papel relevante, porque el arte apunta a instalar la vida mental y, en consecuencia, se dirige hacia el quehacer de las diversas funciones psíquicas. En este campo, el de las funciones psíquicas, Vygotsky (1972), en sus obras de madurez, las denominó funciones psíquicas superiores.

Si se considera que el arte brota con absoluta naturalidad de la espontaneidad expresiva de los niños, la escuela está llamada a facilitar y potenciar esta espontaneidad expresiva. Esta es la orientación básica. Pero en el capítulo dedicado a la educación literaria, emerge un planteamiento que, a la vez, se distancia del enfoque propio de la Escuela Activa y anticipa las tesis de madurez que Vygotsky (1972) postuló sobre cómo deben orientarse los procesos educativos. Para este autor, los sujetos construyen su propio conocimiento. Aplica una teoría cognitiva sociocultural que enfatiza en la importancia del análisis evolutivo y el papel que desempeñan el lenguaje y las relaciones sociales en el aprendizaje de los niños.

De igual manera, Bruner (1997) argumenta la importancia del arte como parte de las estructuras escolares y de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones (p. 10).

Nada mejor que el arte para mostrar significativamente esas relaciones en los procesos vitales humanos. Este mismo autor plantea el aprendizaje por descubrimiento, y atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad cambiante, esa que se transforma día a día y que promueve una nueva construcción de identidades, cada vez más diversas. A este respecto, Bruner (1997) señala: “El espejo de la cultura nos ofrece las imágenes cambiantes, cifradas, seductoras también, en medio de las cuales tenemos que construir identidades, proyectarnos, sacar a la luz un sentido, hacerlo, creándonos para nosotros mismos” (p. 26). Para ello, la escuela es de gran ayuda. En este caso, gracias a la acción, las imágenes y el lenguaje, el estudiante no solo procesa la información que le llega, sino que la transforma y construye modelos de la realidad, lo cual conlleva a la inmersión del educando en situaciones problemáticas de aprendizaje que lo conducen a la acción, al hacer, al desarrollo de sus habilidades.

8.9 Arte público y cultural

Las personas establecen vínculos con los lugares, se sienten ligadas afectivamente a unos entornos con los que se identifican y ese sentido de pertenencia influye en la construcción de su identidad. Proshansky y Gottlieb (1990), señalan:

La ciudad no sólo nos enseña y nos educa, sino que también nos define desde el punto de vista del entorno construido (...) El hecho de vivir en las ciudades se convierte no simplemente en una cuestión de saber dónde estamos, sino quiénes somos (p. 6).

Por lo tanto, para el desarrollo integral del ser humano es importante poseer un sentido de pertenencia a un lugar. Con relación a esta idea, Rapoport (1978) expresa: “Los valores simbólicos son más importantes que los usos en la comprensión del entorno” (p. 18). Asimismo, para Bailly (1978), la ciudad es imagen visual pero también es experiencia y símbolo: “La aprehensión de los territorios familiares, en los cuales nos sentimos bien, corresponde a esta imagen simbólica” (p. 32). También define el sentido de lugar como una “Forma de imagen colectiva ligada a la historia, la cultura y los vínculos simbólicos, tal como la que los individuos tejen con determinados barrios” (Bailly, 1978, p. 38).

Por otra parte, la identidad está íntimamente ligada a la memoria y esta es tanto personal como colectiva y social. La historia de nuestras familias y comunidades nos sitúan en un pasado histórico común en el que se conecta lo individual con lo social. Dentro del nivel urbano, el individuo posee su espacio existencial privado, pero es esencial que este sea interpretado como parte de un todo más amplio. Schulz (1975) lo expone así:



El individuo nace en la población que ya existía antes que él pero, lentamente, esa población se va convirtiendo en su patria, su país natal, un lugar vivido y lleno de recuerdos. Calles y plazas se vuelven recuerdos, tiempo y espacio se convierten en la historia de su vida (p. 38).

Los paisajes urbanos son contenedores de esta memoria social, ya que dentro de ellos se han enmarcado las vidas de las personas. Hayden (1996) define el *poder del lugar* (power of place) como “El poder de los paisajes urbanos comunes para nutrir la memoria pública ciudadana, para lograr compartir el pasado en la forma de territorio compartido” (p. 10). De acuerdo con esta autora, los aspectos referentes a la identidad son: “Un ineludible e importante aspecto de la relación con el entorno construido desde las perspectivas de la historia pública, la preservación y el diseño del entorno urbano” (1996, p. 13), las cuales señalan que la identidad urbana provee a la persona de un sentimiento subjetivo de continuidad temporal que permite la conexión identidad-generación en relación con el entorno urbano. La consciencia de una dimensión histórica del lugar influye considerablemente en la respuesta al entorno. Así, los paseos por las ciudades pueden considerarse formas artísticas que proponen nuevas maneras de percibir los lugares.

Estas consideraciones llevan a plantearse la siguiente cuestión: ¿cuál es la relación del arte actual con los espacios urbanos? Y más concretamente: ¿cómo ha influido el arte público actual en la reconsideración del sentido del lugar? En primera instancia, conviene señalar que el concepto de arte público ha cambiado sustancialmente en los últimos años. La idea más clásica es la que define el arte público como aquel que es accesible a todo el mundo porque se halla fuera del museo o de la galería, y se encuentra en el espacio público. Actualmente, la idea tiene que ver con el contenido del arte y no tanto con el lugar donde se sitúa. El arte público es aquel que tiene un contenido social y es, obvio está, público. Dentro de la concepción clásica de arte público, la idea de “monumento” ha sido la que ha imperado hasta entrado el siglo XX; sin embargo, a partir de la segunda mitad del mismo, esta idea ha ido perdiendo toda significación.

El concepto Arte Público resulta hoy difícil de definir. Bajo este término se agrupa una serie de prácticas que, en algunos casos, pueden guardar grandes diferencias conceptuales. La diversidad es tal que esa expresión corre el peligro de llegar a significar nada (Maderuelo, 2000). A la complejidad de la definición que posee el arte en estos tiempos, se añaden aspectos relacionados con las características de los lugares, la significación política y social del espacio, la diversidad cultural, los valores democráticos, etcétera. El problema reside en la legitimidad de denominar con el mismo nombre una serie de prácticas que lo único que tienen en común es el hecho de estar situadas en el espacio público. Sin embargo, Maderuelo establece una

clasificación estética de seis categorías o cualidades fenomenológicas que pueden ser de utilidad como punto de partida para este análisis:

Monumentalidad: se trata obras realizadas por escultores que replantean la idea de pertenencia al lugar y que recuperan la escala de la escultura monumental: “El poder de este tipo de obra de arte se basa en la relación que ésta pueda establecer con el espacio en el que se enclava” (Maderuelo, 2000, p. 243). El sentido de tales obras, normalmente abstractas, consiste en responder a las características del lugar, provocando con su presencia física y sus cualidades formales una nueva percepción del espacio.

Las esculturas realizadas expresamente para un sitio concreto aportan significación y simbolismo al lugar. El término *site-specific* se ha utilizado para referirse a estas obras, porque terminan con la idea de la escultura pública que se puede colocar indistintamente en cualquier lugar. “Las *site-specific* demuestran que el objeto artístico no tiene un significado autónomo que permanezca intacto con los cambios de las circunstancias espaciales o temporales, sino que el significado se construye en relación con el contexto” (Perelli, 2003, p. 28). Los orígenes de esta categoría se sitúan en los años 60 y 70, en torno al Arte Minimal, y uno de sus máximos representantes es Richard Serra.

Significación: estas obras recuperan la escala monumental de la escultura, pero añadiendo nuevos contenidos, especialmente críticos; no exentos de ironía. Un ejemplo representativo pueden ser las obras del escultor sueco Oldenburg.

Conmemoración: recuperan la función conmemorativa sin caer en la ostentación ni en la arrogancia de los monumentos del pasado, y adaptan esa función a un lenguaje moderno.

Utilidad: se trata, en palabras de Maderuelo (2000), de un nuevo género artístico, netamente urbano, el cual incorpora las ideas de utilidad y funcionalidad. Son obras que tienen mucho que ver con el diseño urbano y la arquitectura del espacio público. Surgen como requerimiento del propio espacio urbano y pretenden tener una utilidad social. La reflexión sobre el lugar a partir del “nuevo arte público” es determinante y se denomina nuevo arte público o, más concretamente, “nuevo género de arte público”. Está relacionado fundamentalmente con la categoría de Maderuelo (2000) en tanto lo identifica como un asunto de “capacidad participativa”. Se trata de prácticas artísticas cuya genealogía puede seguirse desde los años 60, a partir de dos líneas diferenciadas: la de la especificidad de la obra (*site-specific*) y la del activismo.

Del primer aspecto se recoge la idea de crear una obra que responda a las características de un lugar concreto; del segundo, se toma la idea de la participación del público en la obra. Estas dos concepciones artísticas convergen en las nuevas formas de arte público que en las dos últimas décadas se han extendido, sobre todo en Estados Unidos. El arte público es: “Cualquier tipo de obra de libre acceso que se preocupa, desafía, implica y tiene en cuenta la opinión del público para quien o con quien ha sido realizada, respetando a la comunidad y al medio” (Blanco, 2001, p. 66). Esto sugiere que diversos tipos de prácticas, dentro de esta línea, exploran la relación entre las personas y los lugares, y no siempre tienen como resultado una obra en un exterior urbano. Entre ellas se encuentran obras concebidas para exposiciones de interior convencionales que hacen referencia a la comunidad, la historia o el medio local. También, aquellas de arte público tradicional de exteriores que pretenden llamar la atención sobre las características específicas o las funciones de los lugares donde interviene.

El objetivo general de las obras de nuevo arte público consiste en influir en la percepción de las personas con respecto a los modos de ver y actuar en sus entornos. Se trata de un tipo de arte implicado en la problemática social. Por lo tanto, una de las ideas primordiales es la de atender a las características humanas del lugar por encima de las físicas. Esto implica una redefinición del concepto de lugar.

Mientras un emplazamiento representa las propiedades físicas que constituyen un lugar: su masa, espacio, luz, duración, localización y procesos materiales, un lugar representa las dimensiones prácticas, vernáculas, psicológicas, sociales, culturales, ceremoniales, étnicas, económicas, políticas e históricas de dicho emplazamiento. Los emplazamientos son como los marcos físicos. Los lugares son lo que llena tales marcos y los hacen funcionar (Blanco, 2001, p. 68).

En nuestras ciudades, el arte público revitaliza los recorridos, extrapola su sentido de ornamento urbano y se inserta en los planos de la arquitectura cotidiana para transformar el escenario de la comunidad. La obra se pone en contacto con el mundo y, aunque prolonga la nostalgia del museo, recupera el valor de una obra itinerante, que cobra, en la intemperie, matices que evidencian el transcurso del tiempo. Una obra que llama al ciudadano a acercarse, a palpar, a recrear con su hacer y decir en relación con el objeto estético.

8.10 Las Narrativas Pedagógicas y la significación

Cuando se habla de Narrativas Pedagógicas como una herramienta del acto educativo, y desde la cual se puede generar un diálogo de saberes, es importante decir

que investigar la experiencia pedagógica permite conocer acerca de la acción educativa. De hecho, una tarea de esta responsabilidad ayuda a conocer qué piensan, sienten y esperan los estudiantes frente a una temática particular de la Educación Artística: arte local para escuchar, de ellos, su propio sentir, ayudados con su narrativa. Las NP posibilitan “Contar las propias vivencias y leer -en el sentido de interpretar- dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002, p. 98).

Cuando se escriben NP, son muchas las variantes utilizadas: la escritura autobiográfica a través de relatos de experiencia, investigaciones autobiográficas, investigación narrativa, relatos de experiencia concebidos como un modo de escritura autobiográfica, saberes de la experiencia, entre otros.

En esta investigación se accede al conocimiento de la experiencia educativa de los estudiantes y, en dicha experiencia lo que importa, desde la hermenéutica, no es lo que va a ser experimentado o verificando, sino aquellos relatos del par experiencia/sentido sobre el arte, el arte público, la significación de ese arte público, el sentido de identidad que transmite, etcétera.

A la luz de otra teoría, las Narrativas Pedagógicas son una forma de construir sentidos por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos. Es una reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido, vivido o experimentado (Ricoeur, 2003). Ahondar en la experiencia educativa de los estudiantes se logra en la medida en que esta deviene de una narración de sí mismos. De hecho, con la narración se intenta atrapar el tiempo en cuanto pretende extraer significados de la experiencia educativa. En efecto, narrar implica memorizar los acontecimientos, las emociones, los sentimientos y los recuerdos de la experiencia.

La experiencia es 'eso que me pasa', el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que 'eso que me pasa', al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida (Larrosa, 2006, p. 48).

Entonces, si se sigue a Larrosa (2006), la narrativa que se espera como resultado de las experiencias de los estudiantes, en relación con el arte local, es ese “contar lo que les pasa” en su interacción con la obra de arte urbano. No lejos de las teorías de Bruner (2003), quien reconstruye el saber de la educación significativa desde el descubrimiento, hay que mirar la narrativa como un ejercicio dentro del quehacer de enseñar y aprender: “Los relatos tienen la utilidad de posibilitar la toma de conciencia por parte de los alumnos y del docente de todo lo que saben sobre el



enseñar y el aprender y el modo singular en que lo saben” (Bruner, 2003, p. 27). Pero se trata, sobre todo, de experiencias con las cuales los educandos construyen su interacción cotidiana con el arte: “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2003, p. 130).

Por otra parte, la narrativa pedagógica es importante porque, al hablar de los relatos propios, se está replanteando un universo ya vivido en relación con lo posible y que fue vivenciado por variedad de circunstancias, lo que provoca un cambio en el individuo. Así, “Los cambios empiezan cuando somos capaces de imaginar nuevas posibilidades que antes habían sido impensables, es decir, una posibilidad que no había formado parte de nuestro conocimiento” (Contreras, 2010, p. 26).

En síntesis, puede decirse que las Narrativas Pedagógicas se convierten en una estrategia para explorar, indagar, estudiar y reflexionar alrededor de la experiencia de los estudiantes frente al arte público, centrando la experiencia vivida para comprenderla en su sentido más amplio y profundo.

8.11 Estrategia basada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El uso de la tecnología actual como herramienta pedagógica estimula los cambios en la concepción del aprendizaje. Las nuevas tecnologías proporcionan una mejora sustantiva en el proceso enseñanza-aprendizaje y una mayor reflexión y seguimiento de los procesos. Esta mejora sustancial se da entre la comunicación estudiante-docente, con una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje, porque potencializa la motivación para dicho aprendizaje, toda vez que se utilizan elementos y medios atractivos para el educando.

Si bien, muchos ya aceptaron que nuestro futuro es el pasado de otras naciones, es necesario romper ese paradigma desde la educación y salir de la rutina y de los ambientes *nostálgicos* que la alejan de la modernidad; por lo tanto, nada mejor que utilizar la tecnología que está tan *dispersa* y *huraña* en el escenario escolar y que, en cambio, inunda los hogares y el comercio. En Colombia existe una Autopista Electrónica Escolar (AEE), pero la mayoría de las instituciones la arrinconan, porque en ellas descansan muchos docentes que desconocen cómo y para qué se usa, pues se *anquilosaron* frente a un tablero y un marcador en la mano.

Las TIC deben utilizarse porque estimulan la curiosidad científica, modernizan el sistema educativo, propician equidad en la educación, estimulan la interacción entre la comunidad educativa, multiplican las fuentes de consulta, actualizan no solo a los educandos sino a sus educadores, facilitan procesos de gestión

educativa, democratizan conocimientos y culturas y abren un nuevo espacio de comunicación para la transformación de la sociedad. Por lo tanto, es pertinente pensar en estrategias pedagógicas innovadoras para una sociedad de la información y el conocimiento, que se enfrenta al gran reto que representa la escuela; los estudiantes tienen la obligación de moverse en el espacio tecnológico, sin perder la dinámica de las diferentes tendencias pedagógicas.

Lo que se propone aquí consiste en favorecer los aprendizajes significativos mostrando que en el mundo de la tecnología también puede expresarse el arte, la dinámica de lo visto, lo vivido, lo sentido. Esta es una innovación positiva que cumple fines precisos, específicamente el de movilizar el interés estudiantil, colocando, en el aula, el uso cotidiano de la informática; porque son determinantes todos los quehaceres que corresponden a la clase y, en esta medida, promover las competencias pertinentes. Las TIC sirven como plataforma para mostrar las fotografías del arte público y la narrativa de los estudiantes frente a este fenómeno que, finalmente, es la reacción frente a la identidad cultural. Sin embargo, es pertinente pensar que el uso de las herramientas informáticas por sí solas no mejora ninguna práctica pedagógica. Coll (2007) plantea:

Ni la incorporación ni el uso en sí de las TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas; no obstante, las TIC, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia (p. 6).

Otro aporte al respecto es el que argumenta que el uso de hipertextos, multimedia, ya sea en discos o en la *web*, no significa automáticamente un aumento de calidad pedagógica en la enseñanza, solo sugiere el incremento de la multiplicidad de medios y de ofertas de nuevas formas de organización y representación de la información. Pero, por otro lado, tiene un alto poder motivador y su enriquecimiento, en términos de flujo de información para mejorar el aprendizaje, es importante.

Las TIC como instrumentos de (re)presentación y comunicación de significados y sentidos sobre los contenidos y tareas por profesores y alumnos, se caracteriza en ser auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del profesor (explicar, ilustrar, relacionar... mediante el uso de presentaciones, simulaciones, software de visualización y modelización, etc.) (Coll, 2007, p. 393).

En el caso de esta investigación, hay que potencializar el uso de redes sociales (*Instagram, Twitter, Facebook*, entre otros), para expresar de forma física y narrativa todo el hallazgo hecho por los estudiantes. Así es determinante el uso de las TIC y, en este aspecto, Coll (2007) las define como potencialidad en la medida en que estas son realmente utilizadas.

Es pues el contexto de uso, y en el marco del mismo la finalidad o finalidades que se persiguen con la incorporación de las TIC a la educación y los usos efectivos que hacen de ellas los profesores y alumnos en los centros y en las aulas, lo que acaba determinando el mayor o menor impacto de la incorporación de las TIC a la educación y su mayor o menor capacidad para innovar y transformar la educación y la enseñanza y mejorar el aprendizaje (Coll, 2007, p. 9)

Los estudiantes, nativos digitales, están familiarizados con la multimodalidad y la educación debe adaptarse a estos nuevos retos y necesidades que el mundo moderno (tecnológico) exige, en cuanto a conceptos aportados por la *Internet* y la participación multimedial. En este entorno, la *web 2.0* ofrece una cantidad inagotable de herramientas para ser utilizados de manera fácil y gratuita, siendo seleccionados cuidadosamente en función de las necesidades y los intereses de los estudiantes para que se conviertan en una herramienta didáctica de alto valor, a través de la cual puedan producir acciones discursivas concretas y mostrar, visualmente, el resultado de su hallazgo.

8.12 Encuentro cercano de Noveno tipo: reconstruyendo los pasos

Este proyecto se propuso, por medio de la socialización, exponer la importancia de mirar el arte local y el arte público como un referente de la ciudad y un indicativo de pertenencia. Para ello, lo primero consistió en realizar, con los estudiantes, un taller de fotografía, lo que exigía, con esta forma de expresión, un mecanismo narrativo visual que mostrara el contacto de los educandos con el arte de la ciudad. El propósito consiste en que los alumnos aprecien el arte para que, de una manera u otra, lo identifiquen con la ciudad y con la idiosincrasia de su sociedad. Los instrumentos utilizados en esta indagación fueron, en su orden, la bitácora de viaje, la narrativa fotográfica y, por último, la implementación de las *wikis*

8.12.1 Bitácora de viaje

La bitácora se plantea como un mapa de navegación desde el cual los estudiantes reconstruyen sus salidas de campo y van contando el paso a paso, lo visto y lo vivido, lo que les permite estructurar su narrativa, la cual es llevada a la herramienta tecnológica.

Los recorridos se realizaron por la ciudad de Pereira, deteniéndose en puntos específicos establecidos durante el recorrido, previamente planeado, para detallar las obras plásticas presentes en la ciudad: esculturas, murales, mosaicos, aplicaciones en parques, plazas, calles, en interiores y exteriores, principalmente.

Esta bitácora registrada en la *wiki* de cada estudiante muestra la fecha, las horas de salida y llegada, los momentos transcurridos durante el recorrido, las consideraciones personales y algunas indicaciones del profesor y de sus compañeros con respecto a las obras encontradas en dicho recorrido. Este instrumento es uno de los elementos más importantes por su carácter personal, puesto que, a través de él, los educandos expresan sus reflexiones y puntos de vista sobre cada una de las situaciones que acontecen en una salida de campo, en la que la temática del arte transversaliza una serie de espacios urbanos ya conocidos por ellos.

En sí, la práctica fotográfica desvela sutilezas e interacciones complejas del entorno (urbano) con el arte, lo que posibilita que el educando reconstruya significados y sentidos de los cuales se ha apropiado. Esta práctica exige una interpretación y reinterpretación de los supuestos del arte urbano, de esa interacción que reconstruye el conocimiento y se analiza e interpreta críticamente a la luz de los autores que fundamentan esta investigación en torno a las Narrativas Pedagógicas.

8.12.2 La narrativa fotográfica

Para que los estudiantes logran contar con fotografías la experiencia con el arte público, fue necesario orientarles un taller de fotografía básica. Es importante aclarar que, gracias a la dotación por parte del proyecto de artes complementarias que se desarrolla en la institución educativa, se pudo disponer de 4 cámaras semiprofesionales y 4 *amateur*, más un *kit* de iluminación básica, objetos con los cuales se dio inicio el año anterior a una serie de talleres enfocados a definir la historia de la fotografía, desde lo análogo a lo digital. Posteriormente, se continuó con el manejo técnico y teórico de las cámaras disponibles en la institución, el uso adecuado para la fotografía de sus dispositivos móviles celulares, tabletas, entre otros, brindando la posibilidad de maximizar sus utilidades en estos ejercicios de estudio fotográfico al interior del aula.

El manejo de la luz, el encuadre, la toma fotográfica y la composición, fueron los temas teóricos abordados en estos talleres, los cuales duraron un período académico en el que la teoría y la práctica estuvieron estrechamente ligadas y en las que los ejercicios fueron discutidos y apreciados desde una perspectiva técnica y artística.

El taller pasó luego a ser realizado en espacios exteriores donde la luz adquiere otros comportamientos, así como los objetivos a ser capturados. Los textos



fotográficos abordados, desde las inquietudes y las preferencias de los estudiantes, incluyeron, básicamente, las siguientes temáticas: la naturaleza, lo urbano y la sociedad del barrio San Nicolás, comunidad donde han vivido gran parte de su vida y donde en algunos casos desconocían entornos próximos que se convirtieron en fotografías.

Estas salidas son catalizadores que preparan a los jóvenes para realizar los recorridos planteados en el presente proyecto. Cada uno seleccionó una obra plástica y su autor. En las salidas de campo, al centro de la ciudad, se tiene la posibilidad de interactuar con su obra y poder, de primera mano, hacer sus tomas fotográficas, las cuales deben plasmarse en la bitácora a manera de comentario, porque después lo consignarán en su *homepage*.

8.12.3 Las wikis como instrumento TIC

La *wiki* es un sitio *web* colaborativo que puede ser editado por varios usuarios, quienes tienen la opción de crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página *web*, de una forma interactiva, fácil y rápida.

La iniciativa de involucrar las TIC al proyecto, surge de la asistencia al programa CREATICS (Medellín, 2014), el cual propone usar una plataforma ideal para la socialización de la información recopilada tanto en las prácticas, los talleres y demás actividades cotidianas del aula de clase. Para tal fin, la más popular de todas es *Facebook*. Una herramienta que permite la comunicación y la interacción con los estudiantes desde el área de Educación Artística y sus proyectos, como el de artes complementarias, talleres de fotografía, historia y otros elementos abordados en el salón de clases.

De igual forma, se pensó en los *blogs* como páginas de amplio espectro en lo que concierne a la divulgación de actividades culturales y educativas, así que *blogger* fue, inicialmente, el nicho de la primera *homepage* de este proceso. Asimismo, se utilizaron otras herramientas interactivas, como *Google* y su amplia variedad de utilidades en *Gmail*, lo que posibilitó el uso de dispositivos *Android*, los cuales son los más populares entre los estudiantes del grado Noveno 1 y 2, de la Institución Educativa San Nicolás. Surgen las *Wix* como una de las aplicaciones más populares, intuitiva y práctica para infinidad de propósitos, tanto de entretenimiento, comerciales y educativos. Se unen, entonces, esfuerzos para crear una *homepage* en la cual se pudieran exponer los componentes fotográficos, videográficos y las bitácoras de los educandos, de forma interactiva.

Para llevar a cabo este ejercicio, se realizaron talleres durante el segundo período académico sobre la creación de una *Wix* (su funcionamiento e interfaz, interacción

paso a paso). Con esta herramienta, cada estudiante de los dos grupos creó una cuenta; los jóvenes conocen las ventanas de acceso a la información, cargan imágenes, texto, recrean de manera personalizada todo el entorno de la *Wix*. Dada su versatilidad, se escogió esta herramienta para plasmar la bitácora de las narrativas fotográficas. A continuación, se muestran algunas de ellas.

Ilustración 25. bitácoras de las narrativas fotográficas.



Fuente: <http://ciudartepereira.blogspot.com.com>



8.13 Analizando categorías

Tabla 12. Análisis categorial.

Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
Internalización	Vygotsky (1995) hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, a una serie de transformaciones progresivas internas originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas.	Transformación de un proceso interpersonal a un proceso intrapersonal.	Apropiación de la cultura.
Significados y sentidos	Bruner (1998) plantea que los sistemas simbólicos que los individuos utilizan al construir el significado son sistemas que ya se encuentran profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura.	La cultura como herramienta de significación.	La narración como expresión cultural.
Arte público	Piezas de arte que sirven de ornato a la ciudad y son patrimonio artístico de sus habitantes.	La ciudad es imagen visual, pero también es experiencia y símbolo.	Categoría Propia.

Tabla 13. Análisis de información según instrumento.

Instrumento	Análisis (Narrativas Pedagógicas [NP] de los estudiantes)
Bitácora	<p>“En un día de clases hicimos un recorrido con todos mis compañeros de 9-1 y 9-2. Salimos a recorrer nuestra ciudad (Pereira), donde pude descubrir que me empezaba a gustar el grafiti; así que inicié a explorar y a observar dónde había grafitis”.</p> <p>“En el parque Olaya Herrera, el profesor se puso a contarnos la historia del tote, el del Olaya. Nos gozamos la obra porque parecía oxidada y le pregunté al profesor que si la obra estaba oxidada o era así. Y me dijo que la obra era así. Desde allí entendí que todo lo que uno ve no es como se lo imagina”.</p>
Fotografía	Se lleva a cabo el curso básico de elementos para la fotografía, con el objetivo de que los estudiantes hagan narrativas fotográficas y expongan su sentir en relación con el arte público en la ciudad de Pereira.
Wiki	Se llevó a cabo un primer <i>Blogger</i> del proyecto http://ciudartepereira.blogspot.com.com Hoy, cada estudiante tiene su <i>Wiki</i> , en la cual expresa su narrativa fotográfica y expone su sentir frente al arte público local.

8.14 Un cierre sin fin

A lo largo de la bitácora se puede explicar cuál es el sentir de los educandos frente al arte público local, para caracterizarlo y entender cuál es el conocimiento previo que tienen sobre el arte y, básicamente, en torno a las expresiones artísticas en Pereira. Esto me permite concluir que había un desconocimiento total y que, a pesar de que ellos identifican algunas obras como símbolo de la ciudad, falta mucho más conocimiento y acercamiento a estas expresiones que pueden resultar un icono de la historia y la idiosincrasia pereirana. El sentido de pertenencia con la ciudad se fue evidenciando con los recorridos. Los estudiantes fueron verbalizando el significado de cada una de las obras de arte en el contexto general del arte plástico local. Llegaron a la

conclusión de que el arte es un legado cultural de imprescindible importancia para la expresión cultural de la ciudad misma.

Asimismo, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sirvió de estrategia pedagógica, porque los estudiantes se relacionan con otros compañeros y amplían su capacidad para expresar lo que sienten y piensan alrededor de un tema tan apasionante como es el arte público. Esto les permite utilizar la tecnología para expresar su sentir a través de cada una de las obras visitadas en el recorrido planeado.

En los recorridos realizados se encontró que la escena del arte en Pereira se encuentra nutrida de obras que representan la calidad cultural y social de la ciudad; sin embargo, la sociedad ya no está al tanto del arte de su entorno, y las piezas se han convertido casi en invisibles, puesto que, se confunden con el paisaje cotidiano. Estos elementos artísticos que otrora fueron representación de la sociedad pereirana, símbolo, imagen del pueblo que habitamos, contenían lo necesario para llamar la atención de la población; hoy en día son opacados por epicentros de atención distintos: el comercio, la arquitectura moderna, la maquinaria avanzada, lo que provoca un desconocimiento sobre el arte de nuestra ciudad. Por tanto, es determinante volver la mirada hacia el arte, porque dichas expresiones artísticas benefician a la población de la misma forma que las estructuras, la tecnología y el comercio.

Un trabajo pedagógico rescata ese valor que el arte ha dado a la cultura ciudadana. Es a través de observaciones menos cotidianas y más cuidadosas como puede establecerse un contacto estrecho y enriquecedor con el arte urbano. Cuando se quiere analizar la pregunta de investigación a la luz de la experiencia con los estudiantes, durante los diferentes recorridos por la ciudad, y con el análisis del significado y la identidad que proporciona el arte en nuestra urbe, puede decirse que los estudiantes de grado 9º1, de la Institución Educativa San Nicolás, aprecian el arte plástico local como elemento configurador de significados y sentidos en la construcción de identidad cultural, gracias a que ellos vivieron la experiencia de estar en contacto con las obras. Y por medio de las *Wix* pueden plasmar ese conocimiento. Además, la narrativa fotográfica sirvió para que los educandos tuvieran una visión más cercana con el arte local, lo entendieran, lo captaran visualmente y lo replicaran a las personas que se acercan a sus *Wix*.

A manera de cierre, pueden dejarse varios interrogantes abiertos: ¿es el arte urbano en Pereira un referente de ciudad? Es necesario invitar a la reflexión: así como la industria fue despojada de estas tierras gracias a la política de apertura, ¿conserva el arte su subrayado en el pueblo amarillo y rojo? ¿Las obras regadas por toda la ciudad



ahora parecen piedras en un río de comercio a bajo costo? ¿Un “arriero” en bronce que se pierde entre la multitud de la carrera 8ª con calle 15, al parecer es invisible a los ojos de los que deberían ser sus espectadores? ¿El Obelisco, situado cerca al banco BBVA, en la carrera 7ª con calle 20, quizá es uno de los monumentos más olvidados por su pueblo? “El campesino y la seguridad social”, en la carrera 6ª con calle 20, es un mural cuyo nombre ya no tiene cabida en el poco civismo que ronda sobre este tema cuando hablamos de la Pereira contemporánea, e invita a la pregunta: ¿esta obra podría representar la idiosincrasia del pereirano trabajador? La verdad, pocos saben que eso es una obra, o que allí está. ¿Será esta la dramática representación del símil “La pobre viejecita”?

Está la población rodeada de tesoros que podrían posicionar a la ciudad como una de las más artísticas en el mundo y, simplemente, la mirada queda prendida de los precios más bajos que brindan el Tratado de Libre Comercio (TLC), los centros comerciales más visitados o los celulares más modernos. La invitación es a tomar lápiz y papel y relacionar cuanta obra encuentre en el camino... porque mañana quizá no esté allí.



CAPÍTULO IX

IMPACTO DE LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS (NP) EN LA VIDA DE LOS INVESTIGADORES



Antes, nuestra cotidianidad, como docentes, transcurría relativamente sin sobresaltos: llegar al aula, saludar, verificar asistencia, contextualizar los temas y proceder con los habituales pasos que la didáctica ofrece para hacer una “buena clase”. Decimos antes porque, en hora buena, tropezamos con las Narrativas Pedagógicas, las cuales asumimos cumpliendo con la formalidad que nos exigía la Maestría.

Al principio, teníamos expectativas. Después, por el contacto con los teóricos de interés, un poco de incredulidad. Pero, finalmente, cuando encaramos la tarea de enfrentarnos de lleno a las narrativas de nuestros alumnos, descubrimos que en la otra orilla de nuestras clases, más allá de nuestros “deberes” diarios, cohabitaba, en cada uno de nuestros chicos, una realidad; en ciertas ocasiones con elementos comunes y, la mayoría de veces, con historias de vida tan propias como una validación inequívoca de que somos seres únicos con realidades y con experiencias propias. Podríamos decir que esos jóvenes han trasegado su corta vida con sus penas y sus alegrías a cuestas; algunos con hondas huellas y, en muchas ocasiones, con pequeñas alegrías; con remedos de regocijos y con cicatrices que revelan angustias y dolores.

Fuimos descubriendo que debajo de su frágil caparazón subyacen situaciones y experiencias de vida marcadas por el desamor, la incertidumbre, el miedo y el abandono; y nos fuimos contagiando, de alguna manera, de esa angustia existencial, alegrándonos con ellos de sus pequeños triunfos, o con los asomos de esperanza que habitaban en nosotros; pero, sobre todo, hacíamos un gran esfuerzo por leer y entender sus lenguajes, sus señales y sus esfuerzos por reclamar atención. Podríamos decir muchas cosas alrededor de esta experiencia, a todas luces enriquecedora, capaz de despertar la capacidad de asombro y mostrarnos la esencia y el significado de ser maestros.

Algo cambió para nosotros: ahora el saludo ha dejado de ser una simple rutina y estamos más atentos al gesto y a la palabra; ahora nos preocupan las ausencias cuando antes llamar a lista era una formalidad que nos llevaba a anotar el nombre de quien no llegó al colegio, y nada más; ahora tenemos la certeza de que la academia está siendo relegada y sentimos que esos jóvenes van al colegio por mucho más que una clase; que tal vez la escuela sea una de esas esperanzas, o una posibilidad de hallarse en otro ambiente, con menos hostilidades, más amable y llevadero; lo que están buscando, en los maestros, quizás los padres no se los ha ofrecido: el apoyo a sus dificultades o, a lo mejor, otras alternativas de vida, manifestando que aún tienen esperanzas.

Las Narrativas Pedagógicas se convirtieron, así, en una estrategia vital para humanizar la relación pedagógica con nuestros educandos, haciéndose realidad el sueño de construir mundos posibles. No negamos su utilidad para transformar el



conocimiento, pero rescatamos su potencial para ejercer nuestra misión como maestros: la de formar seres humanos sensibles a sus propios sentires, a los sentires del otro y a los de su entorno. Es decir: reafirmamos que nuestra tarea es formar seres humanos y que nos enfrentamos día a día, en el aula de clase, con jóvenes y niños que llevan dentro de sí una historia que necesita ser contada para decirse a sí mismos, y a los otros, que están ahí, que existen y que la convivencia es más humana y solidaria cuando conocemos de cerca lo que nos impide o nos permite crecer: las esperanzas y las frustraciones que nos mueven a ser cada vez mejores personas.



AGRADECIMIENTO Y RECONOCIMIENTO



Agradecimiento especial a la Universidad Católica de Pereira, que a través del Centro de Investigaciones e Innovación financió en un primer nivel de complejidad la investigación DII-014-006-E. A la Alcaldía Municipal de la ciudad de Pereira-Risaralda, que a través del Convenio 3000 de 2014 (Secretaría de Educación Municipal y Universidad Católica de Pereira) contribuyó con la formación del segundo grupo de becarios para la maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.

En este proceso investigativo, los maestros participantes avanzaron de manera importante en ejercicios descriptivos de análisis de narrativas promovidas desde el aula (ver cuadro 1. Categorías emergentes). La experiencia formativa como maestrantes se cualificó desde la investigación y participación en el macroproyecto *Narrativas Pedagógicas en Contextos Educativos Vulnerables* (radicado DII-014-006-E) en su fase descriptiva, que duró dos años, por obtener becas de excelencia de la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, específicamente con la maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Culminada la Maestría, los maestros continuaron participando desde el análisis descriptivo (trabajo de grado) como coinvestigadores del proyecto *Narrativas Pedagógicas y Transformación Reflexiva del Maestro* (radicado en la DII-017-019) en un nivel de complejidad y transformación de su propia práctica desde la reflexión. A ellos, gracias.

Producto de la investigación educativa, por la pasión, por el trabajo silencioso de sabernos maestros, por la devoción del quehacer pedagógico y educativo, se publica este primer libro de nuestra colección NARRATIVAS PEDAGÓGICAS.

Lo último, es la razón de este ejercicio, la investigación en y desde el acto educativo que se articula a la **la Línea del pensamiento educativo del grupo de investigación: Comunicación, educación y cultura**, que es nuestra unidad base de conocimiento, en la cual trabajan personas que, sin exigir un reconocimiento por la labor cumplida, están ahí, movilizándolo el pensamiento desde las temáticas problematizadoras con un sentido de construcción del conocimiento. A cada una de ellas, honor en *Narrativas pedagógicas: una mirada inusual*.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alcaldía de Pereira. (2012). *Plan de Desarrollo Municipal 2012*. Pereira: Alcaldía de Pereira.
- Álvarez, L. y Ramos, J. F. (2003). *Circunvalar el arte*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. En: *Revista de Educación. Educación Inclusiva*. (327), 69-82.
- Arcila, M. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner. En: *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, vol. 6 (1), 15.
- Baquero, R. (1997). *Vygostky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique grupo editor S.A.
- Bailly, S. (1978). *La percepción del espacio urbano*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Blanco, P.; Carrillo, J.; Claramonte, J. y Expósito, M. (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bello, A. (2016). *Significados y Sentidos: Gerome Seymour B, Vigotsky Lev S. 2009. óTon en la Vigotsky Lev, Sus Aportes para el siglo XXI. Publicaciones Católica Universidad Católica. (UCAB)*. Recuperado de: www.octaedrotextos.com/praxis/pdf/551071/planteamientopdf-
- Bernal, G. y Trujillo, A. (2015). *Una maestra soñadora y preguntona. La espiral de una práctica pedagógica*. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana y Colciencias.
- Biesta, G.; Field, J.; Hodkinson, P.; Macleod, F. y Goodson, I. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse: Learning Lives*. London: Routledge.
- Boggino, N., y de la Vega, E. (2013). *Diversidad, aprendizajes e integraciones en contextos escolares*. Barcelona: Editorial Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (2001). *Colección Aula Abierta. La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido>



- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- _____ (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. *Forum Qualitative Social Research*, vol. 7 (4). Art. 12.
- Bonilla, O. (2014). *Macroproyecto de investigación: Narrativas pedagógicas incluyentes en contextos educativos vulnerables. Caso: Institución Educativa Compartir las Brisas*. Centro de Investigaciones. Universidad Católica de Pereira (UCP).
- _____ (2015). El valor de la fotografía como expresión de la inteligencia emocional. *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, (98), 79-95.
- _____ (enero – junio, 2016). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos de población vulnerable, caso José Acevedo y Gómez. *Textos y sentidos*, (13) 135- 139. Universidad Católica de Pereira.
- Botia, B. (2002). Epistemología de la investigación biográfica -narrativa en educación-. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 -28.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza, S.A.
- _____ (1991). *Actos de significado. La autobiografía del Yo* (cap. 4). Madrid: Ed. Alianza, S. A.
- _____ (1992). *América Latina, cultura y modernidad*. México: Grijalbo.
- _____ (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- _____ (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- _____ (1998). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bustos, M. (1994). *Antología de la sexualidad humana*. México, D.F: Conapo.
- Butler, J. (1999). *Género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Berkeley, California: Paidós.
- Chase, S. (2013). *Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces*. En: Denzin, N. Lincoln (2013). *Manual de investigación cualitativa Vol. IV*. Barcelona: Gedisa.

- Chávez Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, vol. 25 (2) 59-65. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_44025206.pdf
- Calderón, N. (2015). Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico. La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento. Barcelona. Recuperado de: diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66290/1/NCG_TESIS.pdf
- Campbell, J.; Chew, B. y Scratchley, L. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality*, (59) 475-505.
- Cava, M. J.; Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, (17) 151-161.
- _____ (2003). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Carli, S. (s.f.). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Recuperado de <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>
- Carmona, N. (2012). Plan Barrial de Gestión del riesgo de Desastre para el sector de Esperanza Galicia en el marco del Plan Parcial Parque Temático de Flora y Fauna (Tesis pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).
- Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). Vigotsky y enfoque sociocultural. *Educere*. Año 5 (13) 41-44.
- Cañón, O. (2005). *Reflexiones sobre el socio constructivismo en psicología*. En: *Revista Diversitas*. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: www.revistas.usta.edu.co.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Clandini, F. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Recuperado de: www.es.scrib.com/relatos.
- Coll, C. (1983). *La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (2007a). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (72). Recuperado de http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf
- _____ (2007b). *TIC y prácticas educativas*. Madrid: Fundación Santillana.



- Contreras, J. y Pérez N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995), “*Relatos de experiencia e investigación narrativa*”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: Lerko Print, S.A.
- Coupland, D. (1991). *Generación X*. Barcelona: Ediciones B.
- Da Grinder, R. (1989). *Adolescencia*. México: Limusa.
- De la Torre, S. (2003). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Duhalde, M. (1999). *La investigación en la escuela*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Duque, B. (2011). *La investigación educativa: Un reto para el docente del siglo XXI*. Bogotá. Recuperado de: www.socolpe.org.data-public.libros.
- Echavarría, V.; Murcia, S. y Castro, D. (2014). Imaginarios sociales de la formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz y convivencia en las instituciones educativas lasallista distrito Bogotá. *Documentos de investigación educativa*, 54-68.
- Erik, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Escárraga, S. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: la voz del estudiante. En: *Revista Textos y Sentidos*. Universidad Católica de Pereira, (15).
- Esquinca, J. (2015). *Por qué es importante el arte*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/blog/fahrenheit-magazine/por-que-es-importante-el-arte/1047609>
- Francisco, I. (2002). *La Investigación Educativa como herramienta de Formación del Profesorado*. Barcelona: Grao.
- Fernández, M., y Ramírez, P. (enero, 2006). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37 (4). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/43693155_Los_relatos_de_experiencias_escolares_en_la_formacion_docente

- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Alianza.
- _____ (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galeano, E. (1990). *El libro de los abrazos*. Bogotá: Siglo XXI.
- García, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Cuba: *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. Recuperado de: https://datospdf.com/download/50-adolescencia-y-juventud-_5a4bd1d5b7d7bcb74fcd8b7e_pdf
- Gil C., F. (16 nov., 209) Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9(0) 115-136. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3134>
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44) 235-241. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100028&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez, D. (enero-febrero, 2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, vol. 14 (66). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Hauser, A. (1975). *Fundamentos de la Sociología del arte*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Hayden, D. (1996). *El poder de lugar. paisaje urbano como historia pública*. Massachusetts: The MIT Press.
- Hernández, C. (2009). La Teoría *Queer*: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociología*, 18. Recuperado de: www.revista.sociologica.com.mx/pdf.
- Herrera, F.; Ramírez, M.; Roa, J. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37/2). España. Recuperado de: <http://www.rioei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Instituto de Fomento y Promoción del Desarrollo Económico y Social de Pereira (INFI, 2011). Actualización del diagnóstico del componente social del área de influencia del parque temático de flora y fauna de Pereira sobre la banca del ferrocarril, barrios Galicia baja y esperanza Galicia.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.



- _____ (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14(2) 1-9. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/300/668>
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV (3-4) 773-799.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. Recuperado de: http://congresos.cio.mx/memorias_congreso_mujer/archivos/extensos/sesion2/S2-HCC13.pdf
- Jurado, F. y Bustamante, G (2011). *Los procesos de la escritura: Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio.
- Jovñe, J. J. (s.f.). *Vygotsky y la Educación Artística*. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RuWdPNMAw5IJ:www.uv.es/~valors/Jove,J.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&client=firefox-b>
- Larrosa, J. (2006). *Experiencia: eso que me pasa. Clase I. Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Lasso, T. (junio, 2011). Importancia de las expresiones artísticas en el proceso psicopedagógico de niños en situación de abandono. *Textos y Sentidos* (11) 78-95. Universidad Católica de Pereira.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1973). *El desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Cap. 1. Ed. Síntesis. Recuperado de: <http://www.sintesis.com/data/indices/9788497565707.pdf>
- Maderuelo, J. (2000). *El espacio raptado. Interferencia entre arquitectura y escultura*. Madrid: Mondadori.
- Manfred, A. (2011). *Historia Universal*. Moscú: Progreso.
- McEwan, H., Egan, K. (comp.) (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Medina E.; Sánchez Y., y Rey, W. (2012). *La identidad cultural en la obra de arte. Aproximaciones a su estudio. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Educación Artística. Serie Lineamientos Curriculares*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf

- Morales, A. M. (mayo-agosto, 2010). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. *Revista de investigación*, vol. 34(70) 196-197. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionComoAcontecimientoEticoNatalidadNarraci-3427667%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionComoAcontecimientoEticoNatalidadNarraci-3427667%20(2).pdf)
- Muñoz, M. (2002). *Secretos de mutantes: música y creación de las culturas juveniles*. Universidad Central-DIUC, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz González, G. (2006). La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa. En: *Rev. Latinoam. cienc. soc. niñez*, (18). Recuperado de: www.biblioteca.clasco.edu.acolombia.articulo.
- Naranjo, P. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, vol. 33(2). Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Negret, J. y Jaramillo, A. (1997). “Constructivismo y lengua escrita”, en Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Nieto, M. y Cardona, L. (2015). Transacciones de significado entre el adulto significativo y el infante a partir del uso de una herramienta tecnológica. *Textos y Sentidos* (11). Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/2607>
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andres Bello.
- Oaklander, V. (2010). *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Ovalle, A. (2010). *Desplazamiento, Narratividad e inferencias*. Universidad de Ibagué. Grupo de investigación EDAFCO cognición y afecto.
- Perelli, L. (2003). Interdisciplinary Aspects of Public Art. Simposio Internacional: *Public Art & Urban Design: Interdisciplinary and Social Perspectives*. Universidad de Barcelona.
- Perrenoud, F. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Piaget, J. (183). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, vol. 9(Iss: 5) 1-6.



- Proshansky, H. y Gottlieb, M. (1990). El punto de vista de la psicología ambiental sobre el aprendizaje del medio urbano. *VVAA: La ciudad educadora*.
- Ramírez, N. (2014). Narrativas de vida y memorias. Conflicto escolar en el colegio Santa Librada de la ciudad de Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 12 (1) 201-210. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a12.pdf>
- Rapoport, A. (1978). *Aspectos humanos de la forma urbana*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. USA: Harvard University Press.
- Restrepo, P. (2010). Sentidos familiares de la discapacidad: ¿narrativas discapacitantes? *Revista Textos y Sentidos*, (1). Universidad Católica de Pereira.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Romero, M. (2015). *Investigación en educación artística: narrativas, realidades y ficciones*. (A. A. Visuales, Editor) Recuperado de: <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/ANIAV/ANIAV2015/paper/viewFile/1262/646>
- Rotger, M. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Psicolibro.
- Sánchez, V. (2013). Metáforas dominantes en los discursos de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. *Textos y Sentidos*, (8). Universidad Católica de Pereira.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Profesiones*. Barcelona Paidós.
- Schulz, N. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Barcelona: Blume.
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, vol. XXVIII (63) 31-59.
- Sperber, D. (1994). *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2000). *Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría*. Buenos Aires. Recuperado de: www.unrc.edu.ar-libros-narra.
- _____ (2005). *Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/31165596/art_libro_ingrid.pdf

- _____ (2008). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes*. (U. d. Aires, Editor) Obtenido de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf
- Tapscot, D. (1998). *Creciendo en un entorno Digital*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Thompson, S. (2008). *El practicante críticamente reflexivo*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- UNESCO. (2008). *Declaración pública de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe con motivo de la votación de la Ley General de Educación en Chile*. Santiago de Chile.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2002). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vasco, E. (1996). *Maestros, Alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá D.C: Magisterio.
- Vygotsky, L. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Seix-Barral.
- _____ (1984). Paidología del adolescente. En *L. Vigotsky, Obras Escogidas Tomo IV*. Madrid: Visor. (Trabajo original de 1931).
- _____ (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA

El escudo de la Universidad está constituido por un círculo en cuyo centro hay un sol que tiene en el interior un libro con dos letras griegas.

El sol tradicionalmente representa a Jesucristo. Él es la luz que alumbr a todo hombre, concretamente al hombre de hoy con sus preocupaciones, proyectos y expectativas. La Universidad quiere ser un instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre.

"Para vosotros se alzar á un sol de justicia que traerá en sus alas la salud"
(Malaquías 4,2)

"Por la entrañable misericordia de nuestro Dios nos visitará el sol que nace de lo alto para iluminar a los que viven en tinieblas y en sombras de muerte, para guiar nuestros pasos por el camino de la paz" (Lc. 1,79)

El libro representa la Universidad; en las páginas están grabadas dos letras griegas, que son las iniciales del nombre de Jesucristo: la iota de Iesous (ι) y la Ji de Christós (χ), porque la comunidad universitaria quiere ir al hombre para darle la luz recibida de Cristo.

"La Palabra (Cristo) era la luz verdadera que alumbr a todo hombre"
(Juan 1,9)

Las palabras latinas "illuminat hominem" ("ilumina al hombre") recogen el sentido de la misión de la UCP. Por tanto su razón de ser es la de ofrecer a cada bachiller el APOYO para que llegue a Ser Gente, Gente de Bien, Profesionalmente capaz, y esto como realización de su proyecto personal de vida, que lo hará "instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre".

ISBN ELECTRÓNICO
978-958-8487-41-0