



Escuela Consciente

**Escuela Consciente: sistematización de la experiencia comunitaria y educativa
co-construida con la IEO Hernando Navia Varón en Cali durante la emergencia
del COVID-19 (mayo - diciembre de 2020)**

Karen Paredes Joaqui y Sebastián Cruz Ferrín

Trabajo de grado para optar al título de
Comunicador(a) Social - Periodista

Directores:

Jorge Enrique Caicedo Castro

José Hleap Borrero

Universidad del Valle

Facultad de Artes Integradas

Escuela de Comunicación Social

Santiago de Cali, 2022

Nota: Este trabajo de grado va acompañado de la página web “Caja de Herramientas para una Escuela Consciente” que contiene el registro de la experiencia a través de distintos productos que fueron elaborados y re-creados en el marco de esta investigación; así como un documental, que hace las veces de macrorrelato consensual; una serie de tutoriales, módulos pedagógicos y demás herramientas que fueron co-construidas junto a la comunidad; y finalmente, comparte las lecciones aprendidas identificadas a lo largo de la sistematización de esta experiencia. Son productos de esta investigación y su consulta es complementaria al capítulo de Potenciando la experiencia. Se podrá acceder a la “Caja de Herramientas” a través del siguiente link: <https://sites.google.com/view/escuelaconsciente/inicio>

El documental de Escuela Consciente se puede encontrar a través del siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/1-CtjBVulsM8hA3FZqHsKI-BL5AlkCyci/view?usp=sharing>

Dedicatoria

Estos logros están dedicados a personas muy importantes en mi vida. Mi madre, a quien admiro por la entereza y transparencia de su ser. Mi padre, que me ha inspirado a soñar en grande y a llegar más lejos de lo que creo posible. Y especialmente a mi abuelo Jugo, el hombre de hierro, uno de los recuerdos más bellos que atesoraré por siempre. Que donde quiera que tu alma descanse puedas sentirte orgulloso.

Karen Daniela Paredes

Este trabajo de grado y mi título profesional lo dedico a las mujeres que me han criado. A mi madre, quien me ha enseñado a creer en mí mismo, y que cada día me inspira desde su carácter, su entrega y su fuerza. Y a mi abuela, quien es el vivo espíritu del amor en la tierra. A ambas doy gracias por bendecirme con su presencia.

Sebastián Cruz Ferrín

Y por parte de ambos, este trabajo de grado está dedicado a Jorge Enrique Caicedo Castro, que con su legado nos enseña cada día que para ser mejores comunicadores, primero tenemos que retarnos a ser humanos. Su amor por la comunidad, su integridad y su calidez vivirán por siempre en aquellos que fuimos inspirados por él en las aulas del 383.

Agradecimientos

Agradecemos primero a la Institución Educativa Hernando Navia Varón por creer nuevamente en nosotros, por darnos una segunda oportunidad y por atreverse a soñar que juntos podíamos crear algo distinto. A Bilmer Calero, rector de la institución, le agradecemos por su calidad y su marcado compromiso con la educación. A los profesores, los estudiantes, padres de familia y acudientes enviamos un sentido abrazo, y expresamos nuestra más sincera gratitud por permitirnos acompañarles en este proceso.

A la YMCA Cali por abrirnos sus puertas, por ser un espacio seguro para co-construir y por permitirnos soñar sin límite. Un especial agradecimiento a Jenny López, directora de la YMCA, por su confianza y apertura. A cada uno de los voluntarios y parte del staff que hicieron parte del proceso, pero sobre todo a: Natalia Acosta, Juan Camilo Triana, María del Mar Benavides, Natalia Yepez, Laura Flórez, Elida Molano, Angélica Arias, Rammy Martínez, Luz Soraya Salazar, Juan José Carrillo, Mónica Posada, Maria Elena Mondragón, Daniel Pérez, Paola Gómez y Valentina Mira. Gracias por confiar en Escuela Consciente y por dotar de sentido cada acción, cada madrugada y cada videollamada que compartimos.

Agradecemos a Uniminuto, por creer en la construcción colectiva y sumarse a este sueño de apostarle a una educación integral. Especialmente, agradecemos a Verónica Vargas, coordinadora del área de voluntariado, por su disposición para crear puentes en función del bienestar de las comunidades.

A la Escuela de Comunicación Social y Periodismo, pues en sus aulas nos formamos no sólo en conocimientos, sino también en los valores que nos permiten cuestionar nuestro rol en comunidad desde una perspectiva crítica y empática. A cada docente damos gracias, pues de

cada uno(a) llevamos algo que nos permitió formarnos en los comunicadores sociales y periodistas que somos al entregar este trabajo de grado.

A nuestras madres, Odilia y Janeth, por recibirnos en sus hogares y co-existir con nuestras largas jornadas de trabajo.

A Jorge Caicedo por ser nuestro director, guía y compañero de sueños. Por haber puesto el alma y el corazón en nuestro proyecto. En el Hernando Navia Varón el profe Caicedo encontró su vocación en el periodismo; cuando estudió ahí su bachillerato fue uno de los fundadores del periódico escolar de la época. En vida nos comentó que por eso se sentía en deuda con el Navia. Esperamos que con este trabajo esté retribuyendo a la institución que le acogió en su juventud.

Y finalmente, a José Hleap, por acompañarnos y sumarse como un voluntario más en este último tramo del camino, incluso en medio de toda dificultad.

Resumen

Este trabajo de grado propone co-construir el relato de Escuela Consciente, una experiencia que entre mayo y diciembre del 2020 acompañó los procesos de presencialidad asistida por TIC en la Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón, entidad de carácter oficial ubicada en el centro-oriente de Cali. Se propuso comprender la experiencia de Escuela Consciente a partir de la re-creación del proceso tomando como base los relatos de los actores participantes para construir el macrorrelato consensual. Después, se identificaron una serie de lecciones aprendidas que son resultado de lo co-construido a través del diálogo y la participación activa de estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y acudientes de la institución; sumados a las voces de voluntarios y organizaciones aliadas externas a la comunidad como la YMCA Cali, la Uniminuto y la Fundación UNICO.

Seguido a esto se realizó un análisis teórico-interpretativo de la experiencia, enmarcado en las líneas de comunicación y educación, la comunicación como mediadora social, la educación de calidad y la sistematización de experiencias. Y finalmente, se aportaron elementos para potenciar la experiencia a través de la socialización de los aprendizajes identificados y la creación de una caja de herramientas que contiene una serie de modelos pedagógicos para el trabajo con profesores y estudiantes en espacios de presencialidad asistida por TIC. Todo lo anterior tiene como propósito dejar un camino abierto para seguir dialogando, construyendo y repensando los procesos educativos en la institución, en Cali y en América Latina.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, Educación de Calidad, Comunicación y Educación, Proceso comunitario, Presencialidad asistida por TIC.

Índice

1. Introducción	10
2. Marco contextual	11
2.1 Explorando el Navia	11
2.2 La educación en casa y la presencialidad asistida por TIC	14
2.3 El Navia, la desigualdad y la COVID-19	15
2.4 La Familia Hernaviana: El Navia desde el Consejo de Padres	19
2.5 Los estudiantes del Navia: las rosas y las espinas de la educación en casa	21
3. Antecedentes y motivaciones personales para la investigación	25
4. Planteamiento del problema	28
5. Pregunta de investigación	29
6. Objetivos	29
7. Red conceptual para comprender la experiencia	30
7.1 Comunicación y educación	31
7.2 Educación de calidad	44
7.3 La comunicación como mediación social	58
7.3.1 Una mirada crítica a la Comunicación para el Cambio Social	65
8. Sistematizando la experiencia	69
8.1 Qué es y para qué la SE	70
8.2 Historia de la SE	73
8.3 Cómo construir conocimiento: relación entre teoría y práctica	75
8.4 Rol de los participantes: sujetos de poder y conocimiento	78
8.5 Subjetividad y Objetividad / Saber narrativo	80
8.6 Objeto de sistematización	82
8.7 Proceso metodológico de la SE	84
8.8 La comunicación y la sistematización	88
9. Metodología	91
9.1 Fase I: Co-construyendo la experiencia	91
9.2 Fase II: Re-creando la experiencia a través del Macrorrelato Consensual	92
9.3 Fase III: Reconociendo las lecciones aprendidas	94
9.4 Fase IV: Difundiendo la sistematización de la experiencia	94
10. Actores del proceso	96
11. Macrorrelato consensual: Escuela Consciente	100
12. Potenciando la experiencia	174
12.1 Lecciones y aprendizajes	174
12.1.1 Primera lección: todo surge de un sueño	174

12.1.2 Segunda lección: realicen un diagnóstico participativo	175
12.1.3 Tercera lección: apunten a unir voluntades	176
12.1.4 Cuarta lección: construyan a partir del diálogo de saberes y promuevan procesos colaborativos	178
12.1.5 Quinta lección: espacios dialógicos y aprendizajes significativos	180
12.1.6 Sexta lección: establecer puentes para reconectar a la comunidad	183
12.1.7 Séptima lección: proceso flexible, monitoreo y evaluación	185
12.1.8 Octava lección: reconocer los alcances y las limitaciones	187
12.1.9 Aprendizajes compartidos	188
12.2 Socialización y validación	188
12.3 Reflexiones: Una caja de herramientas para una Escuela Consciente	190
12.3.1 Sobre la construcción de la página web	192
12.3.2 Alcances y limitaciones de la Caja de Herramientas	193
13. Referencias	194

1. Introducción

Escuela Consciente es un proceso social, educativo y comunitario que nació en medio de la crisis. Como voluntarios de la YMCA Cali, nuestra inspiración en mayo del 2020 fue la de acompañar a la Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón en medio de los efectos causados por la pandemia. Fue así que a partir de la construcción colectiva se gestó un proceso que vinculó a docentes, estudiantes, acudientes, voluntarios y aliados. Entre mayo y diciembre de ese año realizamos una serie de talleres y encuentros virtuales de manera remota en donde se crearon espacios seguros para el diálogo, la reflexión y la construcción de aprendizajes significativos y relevantes para la comunidad.

Por otro lado, como estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle, encontramos en Escuela Consciente una oportunidad, ya que aquí vivimos un reto que nació como respuesta a la crisis y como investigadores y comunicadores sociales en formación identificamos la necesidad de comprender el proceso que habíamos experimentado de la mano con la comunidad. Era imperativo que nuestro accionar trascendiera más allá de lo reactivo, de lo espontáneo, y que nos posicionáramos en una postura dialógica que nos permitiera re-crear lo experimentado, para comprenderlo, aprender sobre ello, visibilizarlo y potenciarlo.

Por ello este trabajo de grado pretendió reencontrarse con la experiencia y reconstruir el relato con los actores que la vivieron a través de un macrorrelato. Los disensos, los consensos y las reflexiones surgidas en el trayecto permitieron identificar una serie de lecciones aprendidas que fueron socializadas por medio de charlas, presentaciones, la elaboración de un documental y la construcción de una “caja de herramientas para una Escuela Consciente”. Todo esto con el fin de potenciar y fortalecer el mismo proceso gestado junto a la comunidad.

2. Marco contextual

2.1 Explorando el Navia

Para comprender el contexto de una manera más cercana a las interpretaciones de la realidad por parte de la misma comunidad, se generaron espacios de diálogo en el marco de Escuela Consciente; una serie de grupos focales donde participaron docentes, directivos, padres de familia, voluntarios y aliados estratégicos de la Fundación UNICO y la Uniminuto. Fue precisamente escuchando sus voces y reconociéndoles como interlocutores válidos para la co-construcción, que pudimos nutrir la lectura del contexto y comprender de una manera más humana los retos que el plantel estaba enfrentando.

Ser partícipes del proyecto como coordinadores y voluntarios desde sus inicios nos permitió tener estos recursos documentales, pues acompañamos el diseño, análisis y evaluación de las estrategias de diálogo con la comunidad. Es así que logramos incorporar al actual trabajo de grado una mirada desde adentro del proyecto.

La Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón o, como le llaman sus más allegados, “El Hernava” o solo “El Navia”, es un establecimiento de carácter oficial que por más de 50 años ha formado a miles de estudiantes en la ciudad de Cali. En sus 45 promociones ha graduado a personajes que se han destacado como artistas, deportistas, académicos y profesionales en distintas áreas tanto del sector público como privado. Entre esos, nuestro primer director de trabajo de grado, Jorge Caicedo, quien fue un personaje ilustre en la comunicación, la radio y los procesos comunitarios en la región y en Colombia.

La institución cuenta con dos sedes que se ubican en la comuna 12, en el centro-orienté de Cali, comprendiendo un total de 12 barrios como Villanueva, Asturias, Eduardo Santos, Barrio Alfonso Barberena A., El Paraíso, Fenalco Kennedy, Nueva Floresta, Julio Rincón, Doce de Octubre, El Rodeo, Sindical y Bello Horizonte.

Para inicios del 2020, el Hernava albergó en sus aulas a un total de 1.945 estudiantes entre sus dos sedes: Niños, niñas, adolescentes y adultos que se matricularon en sus jornadas de la mañana, tarde y noche. De acuerdo con el rector de la institución, Bilmer Calero, cerca del 95% de los estudiantes que estuvieron registrados en la institución habitaban en los estratos 1 y 2, provenientes de las comunas aledañas que se ubican en el Distrito de Aguablanca. Cerca del 5% no se encontraban identificados en un estrato específico.

A lo largo de su historia el Distrito de Aguablanca se ha convertido en escenario de diversas injusticias, es un sector conformado por las comunas 13, 14, 15 y 21 de la ciudad de Santiago de Cali. Este se encuentra principalmente habitado por migrantes del pacífico colombiano que llegaron en su mayoría producto del conflicto armado que ha marcado históricamente a la nación; cerca de 700.000 personas viven en esta zona de la ciudad, caracterizada por sus altas tasas de empleo informal, falta de acceso a servicios básicos, pobreza y segregación, lo que ha dado como resultado fuertes olas de violencia en las comunidades.

El Navia se ha convertido en un epicentro de integración para jóvenes que enfrentan de manera cotidiana una amplia gama de violencias directas, culturales y estructurales ¹. Es un

¹ Johan Galtung (2016) conceptualiza la violencia a través de tres dimensiones. En primera instancia, encontramos la violencia directa y la definimos como aquellos actos físicos o psicológicos fácilmente

espacio de encuentro, de formación y transformación. En el Distrito, los jóvenes son aquellos que enfrentan mayor parte de la violencia, debido a su reclutamiento e incursión en grupos criminales que acechan la ciudad bajo las dinámicas del microtráfico.

El plantel educativo abre sus puertas a la comunidad con el respaldo de 75 docentes entre sus dos sedes. 4 docentes en preescolar, 20 en primaria y 51 en bachillerato. De igual manera, cuenta con un Consejo de Padres que está integrado por más de 80 padres de familia o acudientes de estudiantes de la institución, sin embargo, tiene una participación real y constante de entre 10 a 15 miembros, de acuerdo a la presidenta de esta figura.

Son múltiples las problemáticas que enfrenta la comunidad educativa, lo que ha creado un estigma negativo hacia el plantel por parte de distintos sectores. No obstante, desde la rectoría, el equipo docente y algunos integrantes del Consejo de Padres, se defiende al Navia como una institución que aporta a la construcción de ciudad. En su énfasis como técnico comercial, son miles los estudiantes que se forman día a día y que, de una manera u otra, le están apostando a la educación como un elemento primordial para sus proyectos de vida.

identificables en las formas de conducta de un agresor hacia otro. Esa es la clave para identificarla: hay un agente visible que ejecuta el acto violento hacia un sujeto. Seguido a eso, comprendemos que la sociedad se compone de distintos sistemas que legitiman lo denominado como violencia estructural, aquella que se manifiesta a través de lo institucional (entes legislativos, sistemas laborales, sectores públicos o privados, etc.) y se relaciona con las posiciones de poder hegemónico. Este se manifiesta en situaciones de explotación, subordinación y desigualdad. Finalmente, hablamos de una violencia cultural, aquella que se cimenta en ideologías y creencias que representan una violencia simbólica contra distintos individuos y que se reproduce desde el hogar y la educación. Tiene una mayor tendencia a estar naturalizada como consecuencia de su orden cotidiano, altamente ligado con las dinámicas de interacción social en los distintos núcleos que componen las sociedades.

2.2 La educación en casa y la presencialidad asistida por TIC

La modalidad que se estableció en ese momento en el Hernando Navia Varón se llamó “educación en casa”. De acuerdo a su rector, Bilmer, este modelo respondía a un direccionamiento que integraba el horizonte institucional, su misión y visión; pero ajustándose a la nueva perspectiva que venía con la presencialidad asistida por TIC.

Al principio de la pandemia (abril - agosto) los docentes se enfocaron en el uso de la plataforma ZETI, que les permitía subir lecturas, guías de aprendizaje y materiales que pudieran ser desarrollados por los estudiantes de manera asincrónica. A partir de septiembre del 2020 los profesores hernavianos pudieron dar inicio a los encuentros sincrónicos, diseñados a partir de las posibilidades que ofrecían Google Meet, Google classroom y el mismo WhatsApp. Así mismo, seguían integrando herramientas de la plataforma institucional ZETI que les posibilitaba comunicarse en tiempo real con los estudiantes, compartir orientaciones sobre las clases y cargar materiales pedagógicos.

El horario de clase anterior a la pandemia fue ajustado, teniendo en cuenta lo desgastante que podía resultar para los estudiantes y educadores estar 6 o 7 horas frente a un computador. La institución consideraba que esto no era un “ambiente pedagógico” y que el agotamiento físico generaba afectaciones en los procesos de aprendizaje. Entonces se designaron encuentros de 45 minutos, seguidos de recesos de 5 - 10 minutos para luego retomar la programación; la duración de las clases era muy flexible a través de las plataformas.

Y entonces sí, ese marco fue de aprendizaje en casa que fue direccionado básicamente por el Ministerio de Educación y la Secretaría, y pues nosotros lo que hacíamos era ajustarnos al contexto, las necesidades de los estudiantes, las familias, y bueno,

básicamente fue de esa manera. (Bilmer Calero, rector del Hernando Navia Varón, 7 de febrero de 2022)

Tomando en cuenta la experiencia de la institución educativa, y siendo coherentes con los pactos establecidos con la misma comunidad, en el marco de este trabajo de grado hacemos referencia a los procesos educativos mediados por la virtualidad como “educación en casa” o “presencialidad asistida por TIC”.

2.3 El Navia, la desigualdad y la COVID-19

La educación en casa ha traído dificultades para los docentes, quienes no estaban preparados para migrar de manera abrupta del aula de clase a una presencialidad asistida por las TIC. Asimismo, el aislamiento preventivo y la crisis económica del momento representaron desafíos en los índices de inclusión educativa y de salud mental en la comunidad.

El 25 de marzo se decretó en Colombia el estado de emergencia a raíz de la pandemia ocasionada por el coronavirus. Bajo esta medida, las dinámicas del día a día se modificaron drásticamente. En el ámbito escolar, eso significó un desplazamiento inesperado del aula de clases a una presencialidad asistida por las TIC.

A nivel nacional, las instituciones educativas oficiales fueron fuertemente golpeadas por esta situación. En Cali, los colegios públicos tomaron la medida de adelantar las vacaciones de mitad de año al mes de marzo, justo a inicios de la cuarentena, cerrando sus puertas por un mes. En ese tiempo los estudiantes se confinaron en sus hogares con sus familias, mientras

docentes y directivos reestructuraban planes, módulos y estrategias pedagógicas en medio de un contexto incierto y que claramente desconocían.

La educación pública de nivel básico y medio ya presentaba unos retos específicos tanto a nivel local como nacional previos a la pandemia así como, por dar algunos ejemplos, la precarización laboral de los docentes, la sobrepoblación por aula, la falta de enfoque diferencial o la ausencia de recursos pedagógicos, técnicos y tecnológicos para complementar una educación que esté a la par con la de otras regiones del mundo. Todo esto responde a distintas desigualdades y procesos históricos, políticos, sociales y económicos que por décadas han reproducido condiciones inequitativas para quienes atraviesan su etapa escolar en el sector oficial.

A grandes rasgos, es correcto afirmar lo siguiente: los problemas de la educación pública en Colombia no vinieron de la mano con la Covid-19, ésta, por el contrario, agudizó lo que ya existía y evidenció a un sistema que desde hace mucho tiempo venía con profundos retos estructurales.

A mediados de mayo del 2020, directivos y docentes del Hernava manifestaron que atender a los estudiantes en medio de la pandemia fue muy complejo. Esta situación visibilizó una brecha enorme que se sabía que existía, pero que no se reconocía. “Las diferencias entre colegios públicos y privados son amplias y es pertinente que haya forma de medirlas”, afirmó Bilmer Calero, rector de la institución.

Las principales preocupaciones se identificaron en materia de salud mental, seguridad alimentaria, conectividad, deserción y una inminente debilidad en la capacidad docente para llevar a cabo la educación en casa.

Por otro lado, en el plantel se reconocieron grupos de estudiantes que junto a sus familias luchaban cada día por su supervivencia. Fue una situación muy compleja que retó ante todo la humanidad de quienes integraban la comunidad escolar. Las bases no eran beneficiadas, como se decía por parte de los gobiernos locales; ni en aquel momento, ni en la normalidad anterior, afirmaron docentes y directivos. Y lo que la experiencia ha demostrado es que cuando hay hambre de por medio, la educación de los más jóvenes pasa a ser plato de segunda mesa, y tienen que asumir roles de proveedores en sus hogares desde una edad temprana.

A lo anterior se suma que la situación de emergencia generó condiciones que afectaban directamente la salud mental y emocional de docentes y estudiantes. En el caso de los primeros, el aumento significativo de la carga laboral, la precarización de su labor y la frustración del proceso de adaptación generó altos niveles de estrés y ansiedad, llevando a que varios tuvieran que buscar acompañamiento médico profesional. Mientras que para los estudiantes, el aislamiento preventivo, sumado a las tensiones que se generaban en los hogares, desencadenó distintas situaciones emocionales que en muchos casos no podían ser atendidas al no contar el plantel con un profesional psicosocial capaz de acompañar ese tipo de casos.

Los docentes estaban particularmente inquietos al cuestionarse sobre la pedagogía que requería un mundo en pandemia. Mencionaban que el mayor reto que tenían era identificar la manera para que los contenidos que diseñaban y enviaban fueran “más entendibles” para los estudiantes. Lo anterior, teniendo en cuenta que la mayoría de estos últimos no contaban con un acompañamiento en casa que facilitara el entendimiento y apropiación de estos materiales.

Cabe destacar que varios docentes enfatizaron que muchos estudiantes no encontraban sentido a la escuela, no querían estudiar y veían la educación como una obligación. Todo esto dificultó el desempeño y aprendizaje de los estudiantes en sus procesos académicos. Por lo anterior, mencionaron la necesidad de fortalecer el proyecto de vida con ellos, así como la motivación, la autoestima y valores humanos a través de la pedagogía.

Por otro lado, dentro de la proyección de la institución educativa estaba iniciar en algún punto los encuentros sincrónicos con los estudiantes. Es por ello que los docentes consideraban necesario aprender sobre el manejo de plataformas como Zoom, Google Meet, Classroom y demás; para así optimizarlas y llevar a cabo las clases de una mejor manera.

Una de las mayores preocupaciones eran las condiciones de conectividad de los estudiantes. Según el estimado calculado por rectoría, a partir de los informes de los docentes, entre junio y septiembre del 2020 identificaban alrededor de un 45% de estudiantes que no contaban con las condiciones necesarias para acceder a las clases virtuales; lo que representaba un número altamente preocupante, pues sin duda afectaba todo índice de inclusión educativa y contribuía en la deserción.

2.4 La Familia Hernaviana: El Navia desde el Consejo de Padres

“Me corre Navia por las venas” mencionaban con cariño varias madres mientras inflaban su pecho con orgullo al recordar el gran evento que organizaron en marzo del 2020 en conmemoración de los 50 años de la institución. Hablar con los integrantes del Consejo de Padres, que está mayoritariamente conformado por madres, fue una experiencia emocionante; algunas de ellas han sido egresadas del plantel y hacen parte de familias que se componen de generaciones de hernavianos.

Recordando los días antes de la pandemia, nos contaban que el colegio tenía una limitada pero importante oferta de espacios extracurriculares para sus hijos. Los niños y jóvenes eran muy comprometidos con las actividades culturales, deportivas y artísticas. Por ejemplo, las madres mencionaron un grupo de volleyball que era “muy bueno” y resaltaban el colectivo de teatro; un espacio fundado por un egresado de la institución, que ha aportado enormemente en la formación de estudiantes del bachillerato. Para ellas, estos espacios eran claves ya que servían de motivación para sus hijos al incentivar el compromiso, la participación y el desarrollo de sus capacidades.

Por otro lado, también conversamos sobre los retos que enfrentaba la institución. Mencionaron que una de las problemáticas más álgidas eran los índices de consumo de sustancias psicoactivas en algunos estudiantes. A eso se sumaban afectaciones de salud mental, a lo que el plantel no podía dar mayor respuesta en ausencia de un psicólogo profesional que acompañara ese tipo de procesos. Según un padre de familia, durante el 2019

conoció de primera mano algunos casos de estudiantes con depresión y comentó que en ese entonces uno de éstos se había quitado la vida.

También se añadían retos en la convivencia y el relacionamiento. Un tema preocupante y común era el bullying o matoneo que sufrían varios estudiantes. Durante el 2019, y momentos previos a la pandemia, hubo múltiples riñas entre jóvenes del colegio y personas externas al Navia, las cuales se convocaban a las afueras de la institución.

Cuando llegó la pandemia, el cambio de la relación con la escuela fue bastante drástico. Los niños y jóvenes fueron enviados a casa en un receso escolar de emergencia que duró un mes. Al retornar a finales de abril, la primera reacción fue una asignación constante de tareas que eran enviadas a través de unas guías diseñadas por los docentes. Estas se entregaban a través de la plataforma institucional ZETI y posteriormente por Whatsapp. De abril a septiembre los profesores no tuvieron espacios de encuentro sincrónico con sus estudiantes, sino que se limitaron a una comunicación difusora de guías, tareas y notas de voz.

Desde el hogar, el panorama no era muy positivo. Los padres se habían convertido en coeducadores formales de sus hijos, y en muchos de los casos, por los compromisos laborales y del hogar que les demandaba una buena parte de sus rutinas, fueron los abuelos y otros familiares quienes asumieron la responsabilidad. Uno de los mayores retos que enfrentaron los acudientes del Navia fue el desconocimiento de las herramientas tecnológicas y plataformas para acceder a las clases. Este contexto desembocó en altos niveles de estrés tanto en adultos como en estudiantes, sumados a la ansiedad que generaba el aislamiento y la situación de emergencia.

Era un hecho que hacían falta herramientas de apoyo para los estudiantes en todo sentido, especialmente psicosocial, como lo mencionaba una madre de familia. El encierro, la incertidumbre, la carga académica, la ausencia de espacios para socializar y las tensiones en el hogar fueron circunstancias que sin duda dejaron afectaciones en la salud mental de los más jóvenes.

En noviembre del 2020 el colegio diseñó una encuesta dirigida a la comunidad general de padres de familia sobre la intención de regresar a la presencialidad y la respuesta fue contundente y unánime: el 98% prefería no enviar a sus hijos a clases. Algunos encuestados argumentaban que esto se debía principalmente a la ausencia de condiciones de bioseguridad, lo cual generaba temor de un posible contagio ante el virus, prolongando así de manera indefinida la educación en casa.

2.5 Los estudiantes del Navia: las rosas y las espinas de la educación en casa

Con los estudiantes tuvimos la oportunidad de coincidir presencial y virtualmente durante varias sesiones entre los meses de octubre y diciembre. Logrando entrar en contacto de manera intermitente con 45 estudiantes, todos de distintos grados del bachillerato. En el primer encuentro virtual, hicimos el ejercicio de identificar “las rosas y las espinas de la pandemia”. Siendo las rosas, aquellos aspectos positivos o aprendizajes que habían llegado con estos tiempos, y las espinas aquellas dificultades o retos que habían atravesado.

Para Alan (18 años) su espina era el hecho de estudiar en medio de estas condiciones. Estuvo por un largo tiempo buscando colegio, hasta que llegó al Navia en jornada nocturna. No esperaba que su primer año en la institución lo tuviera que vivir detrás de una pantalla.

Brittany (16 años) estaba en décimo, empezó a ver materias que nunca había visto justo en medio de la pandemia. Materias como física le resultaban muy frustrantes. Para Camila (16 años), quien estaba en once, su espina fue la imposibilidad de la presencialidad, ella se reconoce como una persona que disfruta el movimiento y la actividad física, en sus palabras, es bastante kinestésica. Le frustraron los constantes problemas de conexión, pues interrumpió su experiencia con la educación.

Como Alan, Brittany y Camila, varios de los estudiantes del Navia manifestaron que las clases les generaban estrés, ansiedad y sentires de desesperación a raíz de la amplia carga académica que se mantuvo constante durante la pandemia. Se convirtió en algo cotidiano recibir asignaciones tras asignaciones a través de los portales. Algunos expresaron sentir angustia al no poder subir a tiempo los trabajos, otros dijeron que se sentían frustrados pues en muchos de los casos no entendían qué es lo que debían hacer y no contaban con alguien en casa que les pudiese explicar. A todo lo anterior, se añadía que tenían distintos conflictos en el hogar y sentían que los docentes a veces simplemente no entendían lo que sucedía detrás de la pantalla.

Percibimos en ellos una especie de descarga emocional al hablar sobre su experiencia con la educación en casa en tiempos de aislamiento y pandemia. Varios comentaron no sentirse motivados con la forma en que muchos docentes llevaban sus asignaturas. Por varios meses, la única interacción que tuvieron con la escuela fueron las guías que llegaban cumplidamente a través del portal ZETI. En algunos casos, se explicaba lo que se debía hacer después de haber subido el trabajo o las instrucciones que recibían para las actividades no eran claras.

Expresaron que algunos profesores transmitían poco interés por enseñar desde su actitud. Algo que notaban en su resistencia a buscar herramientas diversas y al usar asignaciones que encontraban en Google. Algunos docentes no buscaban nuevas herramientas más allá de videos de Youtube (que a veces estaban fuera de contexto) y lecturas extensas. Compartieron que incluso algunos docentes llegaron a manifestar abiertamente que realizaban su labor por cumplir con un compromiso laboral y recibir un sueldo.

Los jóvenes mencionaron que había diversos canales de comunicación entre docentes y estudiantes, y que en algunos casos se les dificultó entregar los trabajos por la variedad de cuentas y plataformas. Comentaron que hubieran preferido que el canal de comunicación con los docentes fuese uno distinto a sus redes sociales, y que se unificaran las plataformas.

Pero no todo el panorama fue tan negativo, también afloraron algunas rosas en medio de la crisis. Los estudiantes se sentían motivados por clases que retaban sus capacidades creativas, aquellas que conllevaban ejercicios más activos, donde hacían talleres que les invitaban a pensar críticamente en casa, a hacer dibujos, crear obras, realizar actividades físicas, trabajar en equipo o demás. Varios mencionaron que a través de las artes se podía vincular todo: "Cada materia es un arte. Si un profe ama su materia, su labor, haría lo posible por enseñar con amor y paciencia", dijo un estudiante.

Notaban que algunos profesores sí se esforzaron por enseñar; se notaba la pasión por su vocación y eso les motivaba a prestar aún más atención a sus clases y querer participar. Resaltaron a aquellos docentes que les preguntaban cómo se sentían y a aquellos que les tenían mucha paciencia a la hora de explicar. Les gustaban mucho las clases en donde los

estudiantes podían entablar diálogos, espacios en donde se sentía que había una conversación, una cercanía, un encuentro más allá de la transmisión de una información.

Se sintieron inspirados por aquellos docentes que procuraron hacer las clases dinámicas, utilizaron aplicaciones, páginas web o videos para explicar mejor las clases. Destacaron la paciencia y consideración por parte de los docentes para la entrega de los trabajos, así como la extensión de plazos que lograron negociar con algunos.

Fueron insistentes al mencionar que deseaban que a futuro hubiera mayores espacios de cercanía, diálogo y encuentro con una mayor aproximación para la construcción colectiva del conocimiento, no necesariamente en presencialidad, sino incluso desde un contexto mediado por la virtualidad. Sentían que era necesario fomentar la empatía y el entendimiento, así como reflexionar sobre el manejo de emociones y el trato en las relaciones profesor-estudiante.

Consideraban importante que los espacios escolares se enfocaran también en construir mejores relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, así como procurar que estos se sintieran más acompañados en sus procesos.

Cuando las herramientas de enseñanza escasearon se comprendió que enseñar necesita cercanía. Si el profe no viene al salón de clase, no es educación, es aprender. Uno puede aprender a hacer una ecuación por sí solo, pero un profesor cumple la labor de educar, él aprende de los estudiantes y los estudiantes aprenden de él. El profe no es solo una máquina para que el estudiante aprenda. También una sonrisa es

una enseñanza. (Miguel Ángel Estrada, director del colectivo de teatro del Navia, 2020)

Miguel Ángel Estrada, un egresado del Navia, quien con gran pasión dirige el colectivo de teatro en los grados del bachillerato, afirmó la anterior frase mientras 22 de sus estudiantes asentían a su alrededor.

3. Antecedentes y motivaciones personales para la investigación

La relación con el Navia venía de hace unos años atrás: uno de nuestros integrantes (Sebastián Cruz) hacía parte de la YMCA, una organización sin ánimo de lucro que aporta en la construcción de justicia social, con un enfoque en el empoderamiento de la juventud. En el 2018, junto al movimiento realizaron jornadas de capacitación a docentes y estudiantes en metodologías para promover una cultura de paz en las aulas de clase, por medio del bilingüismo y la educación experiencial. Esto tejó una primera relación tanto con el rector como con algunos profesores, niños y jóvenes del plantel. Luego se realizaron algunas actividades más, pero por distintas circunstancias el contacto se disipó y ambas partes continuaron su camino.

A mediados de abril del 2020, como coordinador del Área Bilingüe e Internacional de la YMCA Cali, algunas de las principales líneas de acción de Sebastián eran aquellas relacionadas a la educación de calidad. En medio de la pandemia, tuvo la oportunidad de acompañar iniciativas con docentes a través de programas con el Ministerio de Educación.

Esto le inspiró a animar a su equipo de voluntarios a conectar con la educación como un foco que necesitaba especial atención en medio de la pandemia.

Es así que el proyecto se gestó de manera espontánea como una respuesta a la crisis. Junto al equipo de voluntarios del área, se realizó un primer ejercicio pre-diagnóstico, identificando cuáles eran los mayores retos que estaba enfrentando el sector educativo en aquel momento. En medio del análisis se tomó la decisión de acercarse a una institución educativa oficial (IEO) para conocer de primera mano los retos que estaban enfrentando, y fue ahí que reapareció el Navia en el mapa.

La primera comunicación que se retomó fue con el rector del plantel, Bilmer Calero, con quien se sostuvo una primera llamada de 45 minutos, explicando la intención de conocer el panorama con el fin de poder co-construir una propuesta en función de aportar en el bienestar de la comunidad. Se diseñó un primer grupo focal con 6 docentes del área de humanidades, quienes nos dieron unas primeras pinceladas de la situación que vivía el Hernava en medio de la pandemia.

Este primer contacto permitió que la YMCA Cali asumiera como proyecto institucional el acompañamiento a la IEO, integrando así una articulación que previamente se venía tejiendo con la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Fundación UNICO. De igual manera, desde la coordinación del proyecto se diseñaron estrategias para convocar voluntarios y así fortalecer las alianzas necesarias para el diseño, la co-creación y la implementación de una estrategia que apuntara a pensar la presencialidad asistida por TIC en un contexto integral,

humano y de calidad. Es así que el proceso inició con 7 voluntarios en el mes de mayo, y terminó con más de 50 para el mes de diciembre.

El coordinador del proyecto, Sebastián Cruz, observó que había una gran oportunidad de incorporar en este proceso los conocimientos adquiridos en su formación como estudiante de la Escuela de Comunicación social y periodismo de la Universidad del Valle. Especialmente aquellos que estaban enfocados en la comunicación como mediadora para la co-construcción y la generación de reflexiones de una educación más dialógica y participativa.

Al cursar trabajo de grado I en medio de la pandemia, desafortunadamente el proyecto que Sebastián venía desarrollando junto a su compañera, Karen Daniela Paredes, se vio frustrado por el aislamiento y las condiciones de desigualdad que se agudizaron por el coronavirus. Mientras eso sucedía, entre los meses de mayo y julio del 2020, Escuela Consciente daba sus primeros pasos (que en aquel momento se conocía como English For All). Fue precisamente durante la convocatoria de voluntarios, luego de la conversación con los docentes, que tomaron la decisión de articular su trabajo de grado a la propuesta que se venía tejiendo de manera colectiva. Esta fue una idea que se presentó a la YMCA, quien aceptó abrir sus puertas para que dos estudiantes de Univalle pudieran acompañar el proceso y ejecutar la posterior sistematización de experiencias.

Es importante mencionar que todo el proceso se gestó de una manera orgánica, inspirados por la pasión por la educación y la vocación del servicio. Y que, de una u otra manera, tuvimos presencia en cada etapa del proyecto permitiéndonos así poder captar de una

manera más cercana los elementos necesarios para comprender y re-crear colectivamente la experiencia.

Nuestra intención era responder a una responsabilidad que adquirimos con una comunidad que nos abrió las puertas. Si hay algo que hemos tenido claro a lo largo de nuestro paso por la academia, es que partimos de una convicción de formarnos para servir, y como comunicadores sociales sentimos que nuestro rol estaba en el de ser mediadores para los procesos de co-construcción. Es por esto que, personalmente, nos sentimos conectados con seguir acompañando este proyecto que nació a raíz de la crisis, para que las lecciones aprendidas pudieran aportar a futuros procesos que siguieran pensando la educación desde una perspectiva humana e integral.

4. Planteamiento del problema

La experiencia vivida en Escuela Consciente resultó valiosa y significativa para los diversos actores que participaron de ella. Se trató de un proceso amplio en el que se encontraron una multiplicidad de perspectivas y sentires que aportaron a la construcción de una vivencia relevante para la comunidad. Sin embargo, a raíz de su espontaneidad, la iniciativa no alcanzó a atravesar un proceso de reflexión que aportara a su crecimiento. Al llegar el mes de diciembre del 2020, los docentes, directivos, estudiantes e incluso voluntarios se encontraban saturados por la carga que representó llevar adelante la vida en medio de una pandemia. A pesar de que hubo un momento de cierre con la institución en el mes de diciembre, esta estuvo enfocada en reflexiones respecto al ejercicio institucional a lo largo del año, más que en los procesos específicos de Escuela Consciente.

Es así que identificamos una necesidad marcada de co-construir la experiencia a partir de quienes la vivieron, para poder comprenderla y reconocer una serie de lecciones aprendidas que permitan potenciar el proceso. Así mismo, también detectamos que a raíz de la amplitud de la iniciativa, para algunos integrantes del proceso no era posible dimensionar la magnitud de Escuela Consciente en la comunidad. Por ejemplo, un voluntario que estaba en los encuentros con estudiantes no necesariamente conocía las estrategias que simultáneamente se estaban implementando con los docentes; o quizá un docente no identificaba las acciones que cada sábado se estaban realizando con los estudiantes del plantel.

5. Pregunta de investigación

¿Cómo podríamos comprender en su complejidad y desde la perspectiva de los participantes la experiencia vivida por los actores de Escuela Consciente, de modo que se pueda aprender de ella y potenciar etapas futuras o procesos afines?

6. Objetivos

Objetivo general

Comprender en su complejidad y desde la perspectiva de los participantes la experiencia vivida por los actores de Escuela Consciente, entre mayo y diciembre de 2020, identificando las lecciones aprendidas para potenciar etapas futuras o procesos afines.

Objetivo específicos

- Co-construir la experiencia de Escuela Consciente a partir de los relatos de los actores participantes.
- Interpretar el proceso vivido en Escuela Consciente para identificar las lecciones aprendidas de la experiencia.
- Aportar elementos a los actores participantes que permitan potenciar la experiencia, a través de la socialización de las lecciones aprendidas y la construcción de una *caja de herramientas*.

7. Red conceptual para comprender la experiencia

A partir del camino recorrido, construimos un “estado de la cuestión” por medio del cual establecimos unos núcleos temáticos que nos permitieron una lectura e interpretación de lo experimentado, a la luz de lo que distintos autores han aportado a estos campos: comunicación y educación, educación de calidad, comunicación como mediación social y sistematización de experiencias. Los primeros tres tuvieron un rol fundamental a lo largo de Escuela Consciente, incluso llegaron a ser problematizados en los diálogos y reflexiones con la misma comunidad, surgiendo de forma genuina ante la preocupación por la educación, la calidad y el rol que la comunicación tenía en todo esto durante la pandemia. El último núcleo, la sistematización de experiencias, corresponde a la aproximación teórica y metodológica que realizamos en el marco de este trabajo de grado, para poder cumplir con nuestros objetivos: comprender y potenciar la experiencia.

Para cada uno de los núcleos temáticos realizamos el ejercicio de conectar la teoría con el proceso vivido. Es así que cada uno de ellos funciona como un puente entre lo teórico y lo experiencial.

7.1 Comunicación y educación

En nuestro paso por la Escuela de Comunicación Social hemos aprendido que la comunicación está íntimamente relacionada a los procesos de educación. Desde hace varios años, quizá décadas, se ha reforzado un paradigma al creer que incorporar Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aula de clases era una acción sumamente innovadora por el mero hecho de “integrar” el desarrollo tecnológico y las comunicaciones al aula de clases. Muchos pensaron que esa introducción técnica aportaría con un alza en los índices de una “educación de calidad”.

No obstante, distintas reflexiones provenientes de experiencias de diferentes sectores han sugerido que los aportes de la comunicación al ámbito educativo van mucho más allá de la incorporación de máquinas en el aula. Estas ideas plantean que el rol de la comunicación en los procesos de aprendizaje tiene como función enriquecer las dinámicas sociales que se generan dentro del aula de clase, potenciando así un mayor enfoque en el desarrollo de habilidades en los estudiantes, la promoción de espacios para el empoderamiento y la generación de ambientes que promueven un diálogo multilateral para la construcción colectiva de los conocimientos.

En el Navia, observamos de primera mano que varios de los retos que enfrentaron los docentes durante la educación en casa estuvieron enfocados primordialmente en el campo de lo comunicativo, más que en lo técnico o tecnológico. Entre los meses de abril y septiembre, la comunicación se dio estrictamente de manera escrita a través de guías, documentos y talleres que eran difundidos por Whatsapp y ZETI, la plataforma institucional. Para los estudiantes, según la retroalimentación expresada, varios profesores no eran claros con las

consignas que estaban ahí escritas, sintiendo que sus mensajes eran confusos, afectando así la realización efectiva de sus deberes y sus procesos de aprendizaje.

En los meses siguientes, entre septiembre y diciembre, los docentes asumieron el reto de diseñar clases que serían asistidas por las TIC. Aquí se hacía necesario que pensarán sus contenidos en función de su público (los estudiantes) y en relación a la plataforma que les estaba mediando (Google Meet). Debían tener en cuenta las variables que suponía establecer canales comunicativos a través de encuentros sincrónicos, teniendo en cuenta que el modelo comunicativo usado en la presencialidad probablemente no sería efectivo en este contexto.

Para dar un primer acercamiento entre comunicación y educación, y aterrizar los conceptos al contexto, es importante enfatizar la comprensión de los procesos pedagógicos como interacciones comunicativas, y no como acciones instruccionales (Hernández, 1996). La interacción, además de estar ligada a la comunicación en entornos educativos, se relaciona a los procesos de socialización en general. La socialización es importante en tanto que se refiere a la interacción con otros (negociación, asimilación de reglas, etc.), y en términos comunicativos supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para recibir información, interpretarla y significarla (Rizo, 2007).

Los seres humanos establecemos relaciones con los demás por medio de interacciones comunicativas, comprendidas como procesos sociales. Estos procesos tienen un resultado en la modificación o la “transformación” del estado del otro, puesto que en el proceso comunicativo los sujetos se afectan mutuamente (Rizo, 2007). Esa transformación se vio perjudicada en el Navia al migrar a la presencialidad asistida por TIC, pues docentes y estudiantes tuvieron que limitar sus interacciones comunicativas a guías escritas, mensajes

de texto y pantallas en negro; surgiendo así un nuevo escenario comunicativo de forma disruptiva.

En este trabajo pretendemos alejarnos de ese paradigma dominante de la comunicación exclusivamente a través de medios de masas, el cual ha sido priorizado por las instituciones académicas desde hace varias décadas. Marta Rizo aboga por el concepto de la comunicación como un proceso básico para la activación de la vida en sociedad. Es algo que está inherentemente ligado a toda interacción humana de manera sistémica. La sociedad y la cultura deben su existencia a la comunicación. Es en la interacción comunicativa en donde se manifiesta la cultura como principio organizador de la vida (Rizo, 2007).

Teniendo lo anterior en cuenta, ¿cuál diríamos que es el espacio por excelencia que está diseñado para el intercambio de procesos comunicativos y sociales que transforman al individuo? Un espacio cuya materia prima es la cultura, y cuyo propósito es socializar y formar a los sujetos en su activación para la vida en sociedad. Efectivamente, ese espacio es la escuela y para casi 2.000 estudiantes al oriente de Cali ese escenario de transformación y encuentro era el Navia.

A partir de los diálogos con docentes y estudiantes realizados en el Navia en el marco de Escuela Consciente, se puede evidenciar que, en algunos casos, los primeros enfatizaron los procesos pedagógicos desde una perspectiva instruccional, más que como una interacción comunicativa. Se establecieron canales unidireccionales en donde primaba el envío de consignas y tareas que en múltiples ocasiones desconocían o ignoraban si los estudiantes contaban o no con las herramientas técnicas y cognitivas necesarias para recibir, interpretar y significar la información.

De lo anterior, podría sugerirse una conexión con los constantes señalamientos de estudiantes que mencionaban que la redacción de algunas consignas eran confusas, habiendo poca claridad en las instrucciones que recibían por parte de los docentes a través de estos medios. Es así que, de alguna manera, el diálogo con los distintos actores identificó que cierta parte del equipo de profesores no reconocía las condiciones y características de su público objetivo para el diseño de sus mensajes.

Estas problemáticas presentadas en el Navia nos invitaban a reflexionar en torno al rol de los docentes dentro de estos nuevos escenarios comunicativos que se estaban gestando. De entrada, se podría decir que los profesores adoptan el rol de trabajadores de la cultura y cumplen con una función social, al tener un papel fundamental en la socialización de la educación y la formación de ciudadanos autónomos, responsables y solidarios. Esta socialización de la educación debe ser un proceso dialógico, en donde haya una constante interacción comunicativa entre estudiantes y profesores (Hernández, 1996).

Este tipo de situaciones invitan a transitar de una visión unidireccional, difusora e instrumentalista de la comunicación; a comprender un “modelo orquestal de la comunicación”, en donde se concibe que todo lo que acontezca en una situación de interacción adquiere un valor comunicativo. Por ende, la comunicación es un proceso permanente, no es algo estático, sino que transita en una “óptica circular” (Rizo, 2007) que se encuentra en constante flujo y co-construcción.

La escuela constituye un sistema complejo, que requiere un proceso de cooperación entre la interacción de dos sujetos clave: profesor/orientador y estudiante/participante. A esto también podríamos agregar un contexto que dialoga con estos sujetos, así como el barrio, el

hogar, la iglesia, los medios y una gran cantidad de agentes socializadores que juegan un papel activo en este complejo sistema de socialización.

Desde muchos lugares comunes, se ha concebido que la enseñanza tiene un objetivo referido a la “transmisión de conocimientos” o el desarrollo de habilidades o actitudes por medio de procesos comunicativos directos o indirectos. Se ha identificado como un proceso dialéctico que tiene como propósito influenciar al individuo de tal manera en que se afecta de manera progresiva, circular e intencionada, adquiriendo las herramientas suficientes para la apropiación de contenidos que le permitan interactuar y transformar su entorno (Rizo, 2007). A partir de nuestra propia experiencia, consideramos que la enseñanza debe distanciarse de ese modelo difusor de conocimiento, y situarse en dinámicas que promueven una co-construcción colectiva de saberes, algo que fue fundamental para crear espacios dialógicos relevantes, reflexivos y seguros en Escuela Consciente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser comprendido como un proceso de comunicación, en tanto que se desarrolla en un marco de interacciones. Los profesores y estudiantes juegan el rol de emisores y receptores al mismo tiempo, en tanto que constantemente emiten e interpretan palabras, ademanes, gestos, tonos y demás. Bajo esta visión, se renuncia a la mirada del estudiante como sujeto pasivo y se le reconoce como un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el desarrollo de conocimientos y habilidades se da a través del diálogo entre los sujetos involucrados (Rizo, 2007). Incluso el mismo juicio evaluativo que hace el docente hacia los estudiantes se da por medio de procesos comunicacionales.

En el contexto de la educación en casa ocasionada por el confinamiento a raíz de la pandemia del COVID-19, se pierde una gran parte de esos elementos que se enuncian como claves en el

marco de interacciones entre docentes y estudiantes. Los gestos, ademanes o tonos que caracterizan esa interacción se extravían en muchos casos, requiriendo que se identifiquen otras formas de seguir gestionando el diálogo.

Además, es importante reconocer que en este contexto los docentes asumen el reto de incorporar las TIC a sus prácticas pedagógicas de una manera abrupta, sin contemplar que la mayoría de ellos son inmigrantes digitales y que en una gran cantidad de casos no cuentan con las competencias o los conocimientos técnicos suficientes para la incorporación de estas tecnologías al aula de clase (Sandoval, 2020). En el Navia se identifica lo anterior, evidenciando que se debe a la falta de capacitación que han recibido los docentes, resaltando el desconocimiento que estos tienen respecto a los beneficios que pueden aportar las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hace más de 20 años, Jesús Martín Barbero (1996) enunció que los modelos de comunicación que subyacen en la educación latinoamericana estaban desgarrados por unos destiempos que hemos venido heredando de una generación a otra. Destiempos que hacen referencia a desigualdades, retos o deficiencias identificadas en aspectos metodológicos, sociales, culturales, políticos y tecnológicos de los sistemas educativos. Varios de esos modelos siguen vigentes hoy en día y se agudizaron con las condiciones de la pandemia, generando disrupciones en los escenarios de comunicación y educación planteados para la formación de millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar.

El primer destiempo corresponde a esas deudas del pasado que hemos heredado a raíz del fallo en los objetivos de una universalización de la educación básica (Martín Barbero, 1996). A pesar de que la cobertura ha aumentado considerablemente, la región se enfrentaba en aquel entonces (y aún enfrenta) retos en términos de calidad. Si bien han aumentado los

índices de alfabetización, los datos del informe del Instituto de Estadística de la UNESCO (2017) establecen que en América Latina y el Caribe 35 millones de niños, niñas y adolescentes no están logrando niveles mínimos de conocimiento en lectura. Esto significa que 1 de cada 3 niños y adolescentes de la región presenta retos en sus habilidades de comprensión lectora de acuerdo a lo esperado en su rango de edad.

A la anterior idea, Martín Barbero (1996) suma el hecho de que las poblaciones con menores ingresos no sólo presentan desafíos para acceder a la educación básica, sino para permanecer en ella, presentando niveles muy altos de deserción. Condiciones que se mantienen intactas en pleno siglo XXI, y que se han profundizado con la pandemia. Según el balance de UNICEF (2021) en su informe de los efectos del confinamiento tras un año de pandemia, en América Latina y el Caribe viven cerca del 60 por ciento de todos los niños, niñas y adolescentes que perdieron un año escolar completo en todo el mundo debido a los confinamientos por causa del COVID-19. Lo que indica que 3 de cada 5 niños y niñas que perdieron un año escolar en el mundo durante la pandemia, viven en esta región.

En el Hernando Navia Varón, un gran porcentaje de estudiantes desertaron de su proceso educativo en el marco de la pandemia. De acuerdo al personero de la institución, muchas de las deserciones se deben a problemas económicos que se han presentado en el hogar, en donde han sido los adolescentes quienes han tenido que asumir un rol de proveedores, dejando de lado a la educación como parte de su proyecto de vida.

De acuerdo a Martín Barbero (1996), el segundo destiempo que enfrenta América Latina es la amplia brecha digital que se encuentra en el desarrollo de ciencia y tecnología, la cual es necesaria no sólo para el proceso educativo sino también para la posibilidad de competir y sobrevivir económica y culturalmente como región. En el 2020, esto podría ligarse a los

bajos índices de conectividad que presentaban los estudiantes para acceder a las clases virtuales, en la falta de estrategias y políticas estatales que aseguren la inclusión educativa y en los retos en el manejo de las TIC por parte del personal docente. Si hablamos de conectividad en el Navia, es importante resaltar que a mediados de mayo del 2020 era cerca del 45% del total de estudiantes que no contaban con condiciones óptimas de conectividad. Esto corresponde a más de 800 estudiantes de un total de 1.945.

A eso es importante sumarle la realidad de los docentes, quienes atraviesan una seria desmoralización a raíz del deterioro salarial, la escasez de recursos y la falta de renovación de equipos, lo que les hace reacios a las innovaciones o mejoramiento de la calidad, que son necesarias en el ámbito educativo (Martín Barbero, 1996). Curiosamente, Martín Barbero mencionó esto hace más de 20 años, y sigue siendo vigente en la actualidad y aplicable para el contexto del plantel educativo. A esto se le añade la gran cantidad de retos y afectaciones de salud mental o emocional que significa la educación en casa para los maestros. Es a raíz de esto que resulta como un gran acierto que a través de Escuela Consciente se diseñaran estrategias que motivaron a los docentes del Hernava a participar voluntariamente en espacios que apuntaban al mejoramiento de la calidad educativa a partir de la innovación, la integralidad y el bienestar emocional.

En siglos pasados, los profesores enseñaban a estudiantes que saldrían a una sociedad que no habría cambiado tanto respecto a lo que aprendían en el aula. Hoy en día los cambios son muy rápidos a raíz de las constantes innovaciones tecnológicas y los procesos impulsados por la globalización, por lo que en muchos casos los estudiantes saldrán a enfrentarse a una sociedad que no corresponde con la aprendida a través de las aulas. La sociedad actual demanda habilidades que nos permitan innovar, ser creativos, aportar soluciones, reformular la realidad, saber moverse en contextos cercanos y futuros de una manera

holística, más que memorizar información (Cabero, 2015). Aún más en la sociedad que se está reconfigurando en medio de la virtualidad, el teletrabajo y la educación remota. Nuevamente, otro acierto a resaltar del proceso de Escuela Consciente, pues en sus distintas líneas apuntó al desarrollo de competencias y habilidades que son requeridas en el siglo XXI; así como el liderazgo, la innovación, la empatía, el trabajo en equipo y otros.

Los medios de comunicación y las tecnologías de la información constituyen un reto para la escuela, en primera instancia porque evidencian la amplia brecha cultural en la enseñanza de los maestros con respecto a la cultura con la que aprenden los estudiantes. Éstos corresponden no sólo a tecnologías para la circulación del saber, sino que también tienen una función importante en los procesos de socialización (Martín Barbero, 1996).

Varios autores coinciden en que los esfuerzos deben enfocarse en construir nuevos escenarios formativos y comunicativos, entendiendo que la innovación no sucede en sí por el uso de la herramienta misma (o la introducción de un medio) sino en cómo ésta sirve para transformar la práctica educativa y crear nuevas escenografías de comunicación para los participantes en el acto sémico-didáctico de la enseñanza. Lo anterior teniendo en cuenta que varios estudios han demostrado que la incorporación aislada de las TIC en el aula no ha aportado mayor variabilidad en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cabero, 2015).

Los educadores en la actualidad deben contar con las destrezas para diseñar nuevos escenarios educativos en donde estos cuenten con las capacidades para moverse y participar en el espacio telemático (Sandoval, 2020). Una idea que es apoyada por Jesús Martín Barbero (1996), quien asegura que “antes que una cuestión de insertar medios en la esfera

educativa, el nuevo escenario comunicativo para la educación debería ser una cuestión de fines: ¿qué transformaciones necesita la escuela para encontrarse con su sociedad?” (p. 11).

Insertar medios es caer en la trampa de la efímera modernización tecnológica en la educación, dejando de lado los problemas de fondo y pensando que incorporar nuevos medios genera las transformaciones que son necesarias. *El problema de fondo es cómo insertar a la escuela en un ecosistema comunicativo*, que es a su vez experiencia intercultural, descentrada, que incentiva el análisis y la crítica, la rigurosidad del pensar, sin sacrificar el goce de crear (Martín Barbero, 1996). Este autor sugiere unas preguntas bastante acertadas para comprender esa perspectiva de la relación educación/comunicación:

¿Qué significan y qué retos plantean a la educación los cambios en la comunicación?,
¿qué tipo de educación cabe en el escenario de los medios?. Más que un conjunto de nuevos aparatos, de maravillosas máquinas, la comunicación designa hoy un nuevo sensorium. (W. Benjamin): nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse. (p. 11)

La incorporación de las TIC no debe plantearse en cómo mejorar lo que ya desarrollamos actualmente, sino en cómo logramos hacer cosas diferentes o más efectivas. Desde el punto de vista de Cabero (2015), el foco estaría menos centrado en las tecnologías y más en las “nuevas prácticas culturales y mentalidades que han madurado alrededor de las nuevas herramientas y plataformas tecnológicas” (p. 22). Es importante comprender que lo importante es la persona y no la tecnología, en donde se tiene que abandonar el papel de consumidor de tecnologías y mensajes, y nos convertimos en prosumidores de las mismas, en la medida en que ya no sólo se consume sino que también se produce.

Asimismo, varios autores también coinciden en que este contexto demanda que haya una reestructuración en cuanto a los roles de estudiantes y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La incorporación de TIC puede influenciar en que los primeros asuman mayor responsabilidad y autonomía respecto a su proceso, e invita a los segundos a transitar lejos de la mirada que ubica al docente como única fuente del conocimiento (Sandoval, 2020).

En el Navia todo esto generó incertidumbres, tensiones y temores; lo que desencadenó en una realidad que obligó a una reconfiguración creativa de las institución educativa. Por lo tanto, para un contexto de educación remota, el educador no sólo debe ser capaz de aplicar las tecnologías al servicio de la educación, sino también, debe tener las habilidades al igual que destrezas para diseñar nuevos escenarios educativos donde los estudiantes puedan aprender a moverse y poder participar en el espacio telemático (Echeverría, 2000, citado en Sandoval, 2020).

Es necesario replantear y potenciar el rol del educador, que éste pueda dimensionarse más allá de un “mero transmisor de saberes” y se convierta en “formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevo y posibilita el diálogo entre generaciones” (Martín Barbero, 1996, p. 11). La interacción en el aula con un enfoque desde la comunicación:

comprende al conjunto de procesos de relación e intercambio de información que se dan entre los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El intercambio de información no se limita al contenido de los cursos, sino que es más abarcador y toma en cuenta, también, informaciones personales, relaciones de poder, compañerismo, etc. Siguiendo a Fragoso (1999), la comunicación es más que el

maestro habla, el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados: el directo dado por las palabras, y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno (Rizo, 2007, p. 8)

El docente nunca ha contado con una gama de opciones más amplia de TIC para incorporar a sus prácticas pedagógicas. Así como: web semántica, internet de las cosas, analíticas de aprendizaje, realidad aumentada, computación en nubes, MOOC, gamificación, entornos personales de aprendizaje, redes sociales, etc. Todo esto le sitúa en un ecosistema digital que le invita a replantearse sobre el uso que le estamos dando en contextos de formación (Cabero, 2015).

Es vital que la formación para docentes, en cuanto a la incorporación de las TIC a las prácticas pedagógicas, integre el desarrollo de competencias tanto en aspectos técnicos, como formativos y metodológicos de estas nuevas herramientas, puesto que sin esta integralidad la articulación de las tecnologías será notablemente imperceptible (Rodríguez & Pozuelos, 2009, citados en Sandoval, 2020).

Por ejemplo, la introducción de medios sin una reflexión y una formación crítica en su uso se puede ver afectada por retos similares a los que ha enfrentado la adopción del texto impreso en los contextos escolares. Otro destiempo heredado en la educación de América Latina, en donde la institución del libro como estrategia comunicativa para la difusión de los conocimientos ha promovido una separación de saberes (Martín Barbero, 1996), una segregación que ha sido delimitada por condiciones sociales, culturales, etarias, etnográficas y de habilidades.

Ese centramiento obligatorio en el libro, se ve extrapolado en la actualidad y en el contexto del Navia en el uso de las tecnologías como transmisores de información. Los computadores, las aplicaciones y los sistemas de almacenamiento de información se utilizan en gran medida como plataformas para la entrega de textos y la transmisión de información. Desaprovechando así completamente el potencial creativo que puede desencadenarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje al incorporar estas tecnologías por medio de estrategias metodológicas integrales.

Es por eso que el llamado de esta experiencia es a transformar y a migrar a modelos pedagógicos que permitan concebir a los medios no como los responsables del “mejoramiento” de los procesos educativos, sino como dispositivos que exigen un nuevo modo de leer, en donde es importante apropiarse críticamente de los contenidos y que permite leer los cambios en la experiencia social y la narrativa cultural que este medio cataliza (Martín Barbero, 1996). Los medios pueden aportar más que por motivación, por ser un dispositivo mismo que permite explorar sentidos, actitudes y fortalecer habilidades.

En conclusión, podemos señalar que la comunicación y la educación están íntimamente interconectadas. Es algo que se puede observar de primera mano en la escuela que, como agente socializador, tiene el potencial de crear espacios propicios para la co-construcción de los saberes. Si partimos de principios en donde damos valor al encuentro, al intercambio y a al diálogo comprenderemos que el reto de la educación en el Navia, y podría extenderse al sector oficial de Cali y Colombia, está principalmente en la creación de nuevos escenarios comunicativos, generando un reconocimiento de la otredad, reconfigurando roles y empoderando a los estudiantes como agentes activos en la construcción colectiva del conocimiento.

7.2 Educación de calidad

La pandemia por COVID-19, el confinamiento y la educación remota nos situaron como estudiantes de comunicación social, como ciudadanos y como seres humanos en una posición incierta. Al igual que muchos partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje incluidos los profesores, directivos, funcionarios y familiares, las preguntas que germinaron junto a la presencialidad asistida por TIC no se hicieron esperar. Sin embargo, no sólo surgieron dudas sobre el papel de los recursos tecnológicos, sino sobre la educación en sí misma: para qué aprendemos y qué tiene cabida en un proceso de enseñanza (remota y presencial) posibilitada por instituciones educativas como el Hernando Navia Varón.

Muchas veces hemos leído o escuchado acerca de la educación de calidad. A través de informes, documentos institucionales, artículos, comerciales y páginas de internet. Pero al preguntarnos de qué se trata la educación de calidad, surgen múltiples respuestas que nos arrojan un amplio panorama, en el cual algunos autores iberoamericanos coinciden en que los objetivos o funciones sociales de la educación y la equidad/participación son características esenciales de este concepto (Bondarenko, 2007).

Cuando contextualizamos aún más la interrogante: ¿qué es la educación de calidad en Colombia? La revisión bibliográfica nos permite concluir que la *Educación de calidad* está directamente relacionada a los resultados de las pruebas de estado (ICFES) o internacionales (como las pruebas PISA). En este sentido podría entenderse la educación de calidad como la apropiación de los conocimientos formales impartidos por los docentes de las instituciones públicas y privadas del país. Lo que se evalúa y se entiende como *calidad* es nada menos que

la efectividad de los contenidos programáticos de los centros educativos y la habilidad de los estudiantes para asimilarlos y aprehenderlos.

Sin embargo, hay autores que perciben a la educación como un proceso que trasciende estos referentes formales, como lo encontramos en Beltrán, Martínez y Torrado (2015), quienes la describen como “un conjunto de prácticas sociales que permiten promover el desarrollo y la socialización de sus miembros, concibiéndola como una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto, apartándose así de la idea exclusiva de educación formal y escolar”² (p. 59). El *qué*, *dónde*, *cómo*, *quién* y *para qué* -las cinco preguntas base del comunicador social- resultan profundamente importantes en este ámbito, pues trascienden las limitadas preguntas habituales del *qué* se enseña, entendida como el contenido de la educación, y el *cómo*, referido a la pedagogía que se emplea; también se hace necesario cuestionar *quiénes* están involucrados directa o indirectamente en la educación de los estudiantes, *dónde* se les enseña -entorno y contexto- y el *para qué*, o los fines de la educación, como plantean los autores.

Estas preguntas, situadas en Escuela Consciente, orientaron cada paso del proceso como un compromiso reflexivo en torno a la enseñanza formal. Los integrantes de la comunidad expresaron en los espacios de encuentro, como grupos focales y diagnósticos participativos, interrogantes que giraban en torno al tipo de educación que estaba teniendo lugar en el Navia antes de la pandemia, así como a cuál querían apuntar cuando el confinamiento preventivo la hizo inviable. La crisis se vio también como una oportunidad de cuestionamiento y autocrítica, de reflexión sobre lo que se estaba haciendo, cómo se hacía y

² Esta caracterización de la educación se realiza en el marco de las Comunidades de Aprendizaje (CA), creadas en 1978 en España como proyectos de transformación social y cultural de centros educativos, cuya piedra angular es el aprendizaje colaborativo, en el que participan tanto los actores internos como externos de la comunidad escolar. Los autores toman elementos teóricos de las CA para iniciar un proceso comunitario en un centro educativo de Yarima, corregimiento de Santander.

si era realmente lo que se deseaba hacer. Educación, sí, pero ¿de calidad? y ¿cómo construirla? Entendiéndola como un proceso inacabado y en constante formación. Desde los profesores, estudiantes y acudientes hasta los voluntarios y aliados, todos se preguntaron desde sus posiciones particulares cómo construir educación de calidad, más aún en medio del confinamiento, y qué elementos o ingredientes hacían falta para aproximarse a ella. Ese cuestionamiento fue manifestado con tanta frecuencia por los distintos actores de Escuela Consciente a lo largo del proceso, que como investigadores nos vimos en la necesidad de incluir este núcleo temático con el fin de poder enriquecer la comprensión e interpretación de la experiencia.

Preguntarse para qué fines o qué objetivos persigue la educación es preguntarse también por el papel social que cumplen los centros educativos en la formación de niños y jóvenes como miembros de una comunidad escolar pero también como ciudadanos inscritos en un contexto social, económico, político y cultural. Es por eso que el deber de la escuela es ser “un espacio de formación donde se desarrolle su pensamiento social, donde prime el bienestar del estudiante, donde le permitan crear espacios de solidaridad y le enseñen a cuidar los recursos comunes” (Cepeda & Caicedo, 2007, p. 5). En la escuela los estudiantes comienzan a adquirir la noción de comunidad, cómo funciona y cómo pueden participar de ella. Greenfield y Suzuki (1998), referencian estos logros como parte de un marco cultural interdependiente, vinculado a un modelo filosófico y social colectivista, que vela por la inscripción de cada uno de los participantes en una red de relaciones y responsabilidades hacia los demás, privilegiando así la cohesión del tejido social.

Es así como la escuela puede o no aportar herramientas que permitan construir comunidad, dentro y fuera de las paredes de la institución educativa, como también construir los cimientos para que niños y jóvenes socialicen de una manera más sana, basada en valores

que permitan el desarrollo de la comunidad escolar, favoreciendo el progreso de cada uno de los estamentos y los actores que la integran. Cepeda y Caicedo (2007) encontraron que en la educación media el estudiante:

Da un gran reconocimiento a su escuela como espacio social. Está más abierto a aceptar, reconocer y apropiarse de comportamientos prevalecientes en ella. Existen múltiples ventajas de este proceso, manifestadas por los mismos estudiantes. Por ejemplo, son conscientes de la importancia de compartir, de realizar trabajos en grupo y del desarrollo social en los procesos de recreación. (p. 5)

En este orden de pensamientos, el papel social del Hernava durante la pandemia, como el de muchas otras instituciones educativas, se vio altamente comprometido. Si bien varios estudiantes identificaron la potencialización del pensamiento crítico de algunos ejercicios asignados por los docentes, la interacción social y la noción de comunidad se debilitaron visiblemente. La inmediatez del confinamiento interrumpió los vínculos existentes entre los miembros de la comunidad educativa y sus sentires hacia la institución, materias primas del sentido de pertenencia y la experiencia colectiva. Los estudiantes de nuevo ingreso, por ejemplo, no tuvieron la oportunidad de vivenciar el colegio como lo hubieran hecho de manera presencial, relacionándose con sus compañeros, profesores, directivos y funcionarios, familiarizándose con sus instalaciones y apropiándose de los espacios, principios y valores de la institución. En otras palabras, sin poder sentirse completamente parte de la familia Hernaviana.

Por otro lado, para los estudiantes antiguos la escuela había pasado de ser un segundo hogar al que se iba diariamente a convertirse en un conjunto de edificios vacíos del que les llegaban consignas a través de la plataforma ZETI y Whatsapp. En esta misma vía, los espacios de solidaridad mencionados por Cepeda y Caicedo (2007) no estaban teniendo lugar en esta

nueva configuración de la realidad del colegio y del mundo. No porque no fuera posible asistir presencialmente a la institución -ya que la solidaridad puede emerger también en espacios virtuales-, sino porque la interacción y la comunicación entre los diferentes actores se había debilitado, como hemos mencionado en el núcleo anterior. Una muestra de ello era la falta de actividades y ejercicios grupales asignados a los estudiantes, debido a los problemas de acceso a los recursos tecnológicos y, por supuesto, el riesgo de contagio del coronavirus. En suma, la comunidad educativa del Navia había estado en gran medida desarticulada.

Si continuamos en la búsqueda de una definición más clara sobre la educación de calidad encontramos otro concepto clave que corresponde a la formación integral. Beltrán, Martínez y Torrado (2015) la describen como aquella en la que se fomenta el desarrollo de valores y actitudes en los estudiantes a través de espacios de sano esparcimiento. Las actividades extracurriculares que amplían el horario escolar, desde esta perspectiva, complementan la formación de los alumnos. Cepeda y Caicedo (2007) le suman a la escuela el poder de potenciar las capacidades artísticas y deportivas de los estudiantes, además de las aptitudes académicas. Este poder fue reconocido dentro del Hernava como la posibilidad de apostar a actividades complementarias a las clases formales. El colectivo de teatro “Luz a escena” dirigido por uno de los egresados de la institución y el grupo de volleyball del colegio eran la manifestación viva del para qué de la educación; aquella que alimenta la habilidad artística, el ejercicio creativo y el pensamiento crítico en los niños y jóvenes, aquella que reconoce el potencial intelectual, kinestésico, creativo y social de sus estudiantes y los posibilita a su máxima expresión.

Ahora bien, hay una segunda característica de la educación de calidad en la que convergen ciertos autores. Como señala Casassús (1995, citado en Bondarenko, 2007), “la calidad está

intrínsecamente ligada al tema de la **equidad**". En el contexto educativo, la equidad hace referencia a la participación y la igualdad de oportunidades. El concepto de equidad en Colombia se recoge en uno más amplio: la Educación Inclusiva, que se introduce a partir del año 2006 y es entendido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes (Beltrán, Martínez & Vargas, 2015).

La equidad se plantea de entrada en el acceso a la educación, teniendo en cuenta que hay diversos factores que dificultan la asistencia a un centro educativo o en el mismo proceso de aprendizaje, desde el nivel básico hasta el superior. Aunque generalmente se habla de discapacidades físicas o cognitivas, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales resalta que cualquier estudiante puede presentar dificultades para aprender en cualquier momento de su escolarización, y que esto no lo hace deficiente. Por ello se proclamó que todos los estudiantes debían tener acceso a las escuelas ordinarias, en las que se debían satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes a través de la pedagogía (Beltrán, Martínez & Vargas, 2015).

Sin embargo, los sistemas de evaluación de aprendizaje hacen el papel de antagonistas de esta premisa, puesto que aún hoy en día están diseñados para señalar las brechas en las habilidades y saberes del estudiantado, pero no toman en cuenta las diferencias individuales de capacidades, conocimientos, talentos o estilos de aprendizaje. Una consecuencia directa de esto es que "los estudiantes empiezan a desmotivarse y a subvalorar sus capacidades y talentos, lo que afecta no sólo su proceso académico y profesional sino también interpersonal" (Herrera, Buitrago & Perandones, 2015, p. 146). Esto se vio reflejado en el Navia a través de la deserción de estudiantes mayoritariamente de grados décimo y once, entre otras cosas debido al sentimiento de incertidumbre sobre el futuro, el miedo a

presentar un ICFES sin las herramientas necesarias, la falta de oportunidades para seguir estudiando y la ausencia de proyectos de vida en los que el estudio fuera lo suficientemente significativo.

Beltrán, Martínez y Torrado (2015), señalan que el gobierno colombiano ha adoptado en sus políticas el paradigma de la Educación Inclusiva, en concordancia con los principios de la UNESCO:

Por ello, reconoce que además de las personas con discapacidad y/o con talentos excepcionales, existen otros grupos poblacionales que por razones culturales y socioeconómicas, también afrontan dificultades para acceder a un servicio educativo de calidad que atienda sus necesidades de formación y que reconozca y valore la diversidad como fuente de enriquecimiento en el aula. De allí, surge la necesidad de diseñar e implementar políticas y prácticas pedagógicas inclusivas. (p. 67)

En esta vía, la constitución de 1991 declara a la educación como un derecho fundamental para todos los colombianos, sin embargo, las reglamentaciones complementarias demuestran que aún hay muchos pendientes en el camino hacia la inclusión educativa. Es un proceso inacabado, debido a que debe responder a las necesidades de las comunidades, que son tan particulares como sus contextos (Beltrán, Martínez & Vargas, 2015). Al estar ubicado territorialmente en una zona de alta vulnerabilidad social, los estudiantes del Hernando Navia Varón se encuentran expuestos a múltiples problemáticas que involucran desde la participación en grupos criminales hasta la necesidad de emplearse para aportar a la economía familiar. La carencia de servicios básicos, la pobreza y segregación sistemática a la que ha estado sometida esta zona tiene impactos directos en el acceso a la educación de los niños y jóvenes. Esta realidad también limita la asistencia a una institución educativa por el hecho de que crecer y desarrollarse en un contexto como este genera sentimientos de

desesperanza y ausencias de proyectos de vida. Soñar con un futuro próspero donde el aprendizaje formal tenga cabida resulta una utopía.

En cambio, la inclusión educativa favorece la eliminación de prácticas segregacionistas, “al considerar que todos pueden aprender y aportar su propio conocimiento y experiencia en un mismo entorno escolar” (Beltrán, Martínez & Torrado, 2015, p. 59). Sin embargo, para poder garantizar que exista inclusión, es necesaria una transformación del entorno, afirman estos autores. La inclusión cumple un papel social determinante, ya que se constituye como un factor decisivo para el cierre de brechas sociales, cuyo punto de partida debería ser la desestigmatización y sensibilización de la diversidad (incluso más allá del ámbito educativo), como plantean Beltrán, Martínez y Vargas (2015). Para éstos el reto no es garantizar el acceso a la educación sino la permanencia, posibilitada por las adaptaciones en los currículos.

De acuerdo a lo anterior, el acceso a la educación por sí solo no es suficiente sino que también se hace necesario garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Esto se hizo particularmente desafiante para el Navia durante la educación en casa, ya que cerca del 45% del estudiantado no contaba con los recursos tecnológicos y de conectividad necesarios para continuar su proceso de aprendizaje formal. Pero además de estos insumos, la permanencia también es posibilitada en gran medida por el rol que cumplen los familiares y docentes en la formación -aptitudinal y actitudinal- de infantes y adolescentes.

En primer lugar, la familia se posiciona como la primera instancia socializadora del ser humano, se trata del primer entorno en el que el niño se desenvuelve y en el que va dando los primeros pasos en su desarrollo físico, psicológico, social y cultural. Tanto Beltrán, Martínez

y Torrado (2015) como Cepeda y Caicedo (2007) coinciden en ello, resaltando el rol formador inherente al núcleo familiar que contribuye a la conformación de las actitudes del estudiante en otros entornos. La escuela se configura como el segundo entorno fundamental donde amplía sus posibilidades de interacción. Las prácticas aprehendidas en el hogar se refuerzan o se cuestionan. En ella el estudiante despliega todo un repertorio de modos de ser y de estar que han sido aprendidos de sus padres, hermanos y su círculo social más cercano..

Beltrán, Martínez y Torrado (2015) señalan que en Colombia, el Decreto 1860 de 1994 indica como responsables de la educación obligatoria al Estado, la sociedad y la familia, por lo que los acudientes además de supervisar que sus hijos reciban la educación deben participar activamente como miembros de la comunidad escolar, a través de las asociaciones de padres y de su debida información sobre la dinámica institucional y el proceso educativo, posibilitando en el hogar un ambiente adecuado para el aprendizaje de sus hijos. Es así como el papel de los familiares no se limita a un seguimiento pasivo de la formación de los estudiantes sino que se los plantea como actores que pueden participar incluso en la estructuración de normas de convivencia y la programación curricular.

Estos autores identifican cinco tipos de vínculos entre familia y escuela recogidos en la UNESCO: El primero, *familia-educación*, hace referencia a cualquier tipo de nexo que exista entre ambas. El segundo, *participación de la familia en la educación*, aplica cuando los padres o tutores inciden en el desarrollo, ejecución y evaluación del proceso educativo (como en el decreto mencionado anteriormente). El tercero, *educación familiar*, se refiere a los programas educativos diseñados para los padres. El cuarto se denomina *articulación familia-escuela*, y cobija a aquellas actividades que se realizan en casa con el fin de potenciar el aprendizaje de los hijos. Por último, *integración de los padres*, es utilizado cuando existe

un vínculo financiero o en especie que realizan los padres para el sostenimiento de los programas institucionales.

Al respecto, los autores señalan que en la educación es importante involucrar a las familias en cualquiera de estos tipos de articulación con la escuela no sólo para potenciar la formación integral de los estudiantes, sino también para prevenir factores de riesgo que puedan afectarla como: la ausencia de diálogo sobre las actividades escolares y el desempeño de los hijos, la violencia intrafamiliar, tanto física como verbal, y la falta de comunicación entre los integrantes del hogar (Cepeda & Caicedo, 2007).

A estos factores se suma un ambiente familiar que carece de respeto y optimismo, en el que no se reconocen las capacidades del estudiante y en el que éste no encuentra la disposición para realizar sus compromisos escolares. Varios de estos elementos se vieron maximizados en el confinamiento por Covid-19; el encierro obligatorio tras cuatro paredes de familias conformadas por 3, 4, 5 o más personas aumentó las tensiones y violencias latentes, lo cual obstaculizó el proceso de aprendizaje de los hernavianos y afectó de muy distintas maneras a los estudiantes del mundo en general.

Su contraparte, o los factores positivos dentro del hogar, incluyen el amor, el diálogo y el apoyo. Sentirse amado por su familia contribuye al desarrollo de la autoestima en el estudiante, así como la presencia del diálogo y de valores como la solidaridad, la tolerancia, la comprensión, la exigencia, la sinceridad, el respeto, la responsabilidad y la colaboración entre los miembros de la familia. Ésta puede -y debe- constituirse en la red de apoyo del niño o joven, de manera que esté pendiente del cumplimiento de sus deberes y pueda orientarlo en su interacción con el maestro para que supere sus dificultades.

El diálogo es identificado no sólo como factor protector en la relación del estudiante con su familia sino también del estudiante con los docentes. “Es importante que los padres y maestros del niño establezcan procesos continuos de diálogo con él, que les permitan conocer y evaluar en detalle estas relaciones” (Cepeda & Caicedo, 2007, p. 4). Para los estudiantes del Navia era imprescindible que los maestros tuvieran una comunicación más clara respecto a las consignas, se interesaran por su bienestar y generaran más espacios donde pudieran entablar diálogos y establecer cercanía con ellos. También expresaron la necesidad de establecer relaciones más sanas, empáticas y conscientes con sus profesores.

Acercas del rol docente, Beltrán, Martínez y Torrado (2015), indican que debe estar en constante actualización, a la altura de los retos que pueda presentar la enseñanza.

Le demanda la indagación y búsqueda de nuevas estrategias y espacios transdisciplinarios, sujetos a procedimientos tecnológicos, científicos y comunitarios cada vez más avanzados e innovadores. Si bien en todas las ciencias y profesiones existe la necesidad de actualización, en la docencia este es un rasgo distintivo, pues su ubicación en la esfera de transferencia y generación de conocimiento, parte de reconocer que éste es un proceso inacabado, susceptible de ser comprendido, mejorado y completado. La búsqueda de una educación de calidad se queda corta si no se percibe a los docentes como agentes multiplicadores de conocimiento. (p. 62)

La pandemia exigió más que nunca y en menor tiempo la actualización del quehacer docente en función de una educación que ya no podía ser presencial y debía valerse de mediaciones tecnológicas antes poco exploradas. En los grupos focales varios estudiantes encontraron poco asertivo el uso exclusivo de lecturas y videos de Youtube por parte de los profesores en la presencialidad asistida por TIC, manifestando una demanda muy específica: la actualización de las herramientas del docente. Para ellos resultaban acertadas y motivantes

aquellas clases que los profesores procuraron hacer dinámicas a través del uso de aplicaciones, páginas web o audiovisuales que facilitaban el aprendizaje.

A partir de lo comprendido en la experiencia podemos agregar un elemento más a la necesidad de actualización docente, pues no es solamente a través de los recursos ya mencionados que el educador puede hacerle frente a los retos pedagógicos que se presentan en la educación en casa. Actualizarse en un campo profesional como este no sólo implica metodología sino también concepto, y no menos importante, vocación. La disposición actitudinal y el compromiso con el que se asume la docencia, más que un valor agregado, llega a constituirse en un ingrediente clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Herrera *et al.* (2015), el aprendizaje del estudiante está determinado por la relación educativa que establece con sus profesores, puesto que la enseñanza y el aprendizaje “son actos que cobran sentido en la relación, en el contacto humano, y se plasman fundamentalmente en el modo de articular dicha relación dentro del aula. Una propuesta sencilla: combinar el ¿tú qué sabes? con el ¿tú qué sientes?” (p. 147). Esta pregunta resulta sumamente valiosa considerando lo manifestado por los niños y jóvenes del Navia en el grupo focal respecto al estrés y ansiedad que generaba la carga académica durante el confinamiento.

Los docentes juegan un papel importante en la implementación de herramientas que permitan al estudiante prevenir situaciones abrumadoras de desmotivación, sentimiento de derrota, estrés, baja autoestima, que comprometen su integridad y bienestar emocional, factores esenciales en la educación (Herrera *et al.*, 2015). Precisamente sentires como estos fueron expresados por los niños y jóvenes de la institución: no encontrar un sentido a la escuela, falta de motivación para estudiar y concebir la educación como una obligación más.

A estas señales de alerta por deserción se sumaron la preocupación por los índices de consumo de sustancias psicoactivas en algunos estudiantes y afectaciones de salud mental potenciadas o generadas durante la pandemia.

Este planteamiento sobre el ejercicio docente implica una transformación de perspectiva, pues reemplaza la función directiva del maestro por una cooperativa, para permitirse explorar las habilidades, conocimientos y recursos que tiene su estudiante. Otra transformación es importante, y no sólo de perspectiva sino de metodología, ya que los currículos educativos no fomentan el “funcionamiento óptimo del estudiante”, que para Herrera *et al.* (2015) remite al bienestar psicológico y a la realización personal. Esto se hacía aún más imperativo en el Navia, considerando que la institución no contaba con un profesional de la psicología que pudiera hacerle frente a las problemáticas planteadas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar basados en seis ejes principales que son: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser (Fernández, Palomero & Tenuel, 2009, citados en Herrera *et al.*, 2015). Finalmente, los autores postulan como pilar y motor de la educación al desarrollo emocional “porque posibilita las relaciones y la vida. En consecuencia, se requiere educar a niñas y niños emocionalmente competentes con la finalidad de que puedan alcanzar su desarrollo integral como personas” (Palou, 2008, citado en Herrera *et al.*, 2015, p. 148). Además, como sostienen Cepeda y Caicedo (2007), “la escuela debe ser un espacio donde existe la oportunidad de desarrollar lo que realmente le gusta al estudiante [...] Es un espacio para ser feliz; en algunos casos el único que brinda esta posibilidad” (p. 5). De hecho, los estudiantes del Navia manifestaron explícitamente en el grupo focal de Escuela Consciente la necesidad de trabajar el proyecto de vida, así como la motivación, la autoestima y los valores a través de la pedagogía, demostrando que estas

necesidades no solo son planteadas teóricamente sino que también eran reconocidas por la comunidad educativa como una prioridad en las aulas.

Este panorama nos ofrece una mirada holística sobre la calidad en la educación, que consideramos un primer punto de partida esencial. Nuestra visión como futuros comunicadores se identifica con el reconocimiento de una perspectiva integral sobre el ser humano en todos los ámbitos, pero especialmente en el que nos convoca ahora: el educativo. Es por eso que nuestra posición dialoga con una comprensión de la educación de calidad más allá del desempeño académico de los estudiantes, donde la escuela debe sentar las bases y/o potenciar el desarrollo social, físico y emocional de los niños y jóvenes.

Incluso, como voluntarios de Escuela Consciente ampliamos esa perspectiva acogiendo a los docentes y padres de familia o acudientes como sujetos que también requieren de estrategias de acompañamiento que se enfoquen en fortalecer y desarrollar en ellos las dimensiones físicas, sociales y emocionales. Es algo que a través de este trabajo de grado buscamos evidenciar a través de la recreación de los relatos e identificación de lecciones aprendidas que sugieren la importancia de también cuidar del cuidador.

Otorgamos un papel sumamente importante al desarrollo emocional, porque aunque no es común pensar en éste cuando se trata de la escuela o de la calidad de la educación, la dimensión socio-afectiva es un constituyente esencial del ser humano. Su reconocimiento y lugar en la discusión en las últimas décadas se debe precisamente a su ausencia en los centros educativos, donde el acoso escolar, el bullying, el rechazo o la indiferencia provocan y refuerzan problemas de autoestima, respeto, empatía, motivación, entre muchos otros. En el Navia desde antes de la pandemia se presentaron muchas problemáticas en este sentido; según algunas madres de familia, sus hijos habían sido víctimas de bullying por temas

referentes a diversidad sexual, y también reportaban que estudiantes y personas externas sostenían enfrentamientos afuera de las instalaciones educativas. Por esto afirmamos constantemente que una educación de calidad no puede seguir relegando a un segundo plano esta dimensión inherente a la naturaleza humana, al ser sintiente.

Apostar por una potencialización de las cualidades particulares de cada estudiante, docente y padre de familia/acudiente es entender que sin individuos no existe comunidad, por lo que se deben trabajar articuladamente tanto en el plano individual como en el colectivo. Aquí reside la función social de la escuela: la creación de comunidad. Es así como concebimos a la educación como una fuente inagotable de recursos y herramientas encaminadas al reconocimiento del otro, a la creación colectiva, a la construcción de un “nosotros”. Coincidimos en que esta comunidad no sólo está integrada por los profesores y el estudiantado; la familia debe involucrarse en las actividades de los centros escolares, comprometerse con la educación integral de los estudiantes y constituirse en miembro activo, evaluador y transformador de las prácticas formativas.

Una educación de calidad es sin duda una que responda a las necesidades particulares del contexto y de la comunidad, pero el deber de todos sus miembros es velar porque sea una educación transversal, incluyente y comunitaria, que garantice el acceso y la permanencia, que forme a estudiantes -y ciudadanos- activos que se consoliden como agentes, capaces de reconocerse a sí mismos y a los demás, seres empáticos que puedan converger en la diferencia y construir escuela, construir sociedad.

7.3 La comunicación como mediación social

Una de las mayores confrontaciones que hemos vivido a lo largo de nuestro proceso de formación ha sido el tratar de comprender nuestro rol como comunicadores en espacios comunitarios. A través de los cursos de Investigación, Proyectos, talleres de Radio o Prensa, comenzamos a problematizarnos qué tipo de comunicadores sociales queríamos ser. Un cuestionamiento que inició en las aulas, pero que se enriqueció enormemente una vez salimos a las calles, y aún más cuando eventualmente conectamos con el Navia.

Cuando llegamos al colegio, ya habíamos tenido experiencias previas en procesos comunitarios tanto desde la academia, como desde procesos civiles con organizaciones sociales. Nuestro verdadero cuestionamiento desde la academia inició en el 2017, cuando como equipo nos encontrábamos llevando a cabo un grupo focal para la producción de un proyecto radiofónico. Éste se llevó a cabo con 15 mujeres del barrio Mojica del Distrito de Aguablanca, todas afrodescendientes, varias sin haber terminado sus procesos de educación media. Ahí pretendíamos indagar sobre cómo se vivía la violencia de género en el sector, así como cuáles eran sus percepciones respecto al feminismo. Fue ahí que nos encontramos con una primera gran reflexión sobre nuestro rol, al percatarnos el error que cometíamos al diseñar el encuentro sin dar espacio a las voces del territorio, basándonos en lo que habíamos leído en libros y artículos.

Esa experiencia fue bastante impactante para ambos, pues abrió una puerta de conexión muy significativa con la comunidad, en donde en el mismo momento optamos por despojarnos del material que habíamos recopilado, y priorizamos escuchar activamente lo que las mujeres tenían para decirnos y para decirse entre ellas. Fue en ese momento que de alguna manera nuestra formación cobró un sentido distinto, y nos dimos cuenta de que estábamos llamados a ser parte de ese tipo de procesos con la comunidad. No obstante, aún había una necesidad marcada de problematizar nuestro rol en el espacio.

Es así que, estando en cuarto semestre de la carrera, nos topamos inicialmente con el concepto de Comunicación para el Cambio Social, que surgió en el año 1997, en medio de una reunión realizada por la Fundación Rockefeller en Italia. Contó con aportes de reconocidos académicos, profesionales y activistas en el campo, quienes discutieron sobre el tipo de comunicación que se llevaría a cabo en el siguiente siglo. Uno de los asistentes a aquel encuentro fue Alfonso Gumucio (2011), especialista en comunicación para el desarrollo, quien considera que la comunicación para el cambio social se comprende como un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia y la participación activa. Principios con los que nos sentimos identificados inicialmente como investigadores.

En ese recorrido epistemológico nos cruzamos con que varios autores identificaban a la horizontalidad como uno de los valores esenciales de la Comunicación para el Cambio Social. Este es el caso de Vilorio (2015), quien plantea que la Comunicación para el Cambio Social es un modelo horizontal que tiene sus principios en la comunicación democrática desde sus procesos y sus prácticas, es decir, en la democratización de los medios de comunicación, al ser apropiados por las comunidades. Para Mendivil, Racedo, Meléndez y Rosero (2015), la apropiación de estos medios permite establecer mecanismos de participación y acción que posibilitan la toma de decisiones, es decir, el ejercicio del poder.

La Comunicación para el Cambio Social (CCS) está basada en la horizontalidad, a diferencia de la Comunicación para el Desarrollo, que se plantea como un proceso vertical basado en la transmisión de información desde un emisor central a un receptor individual (Gumucio & Tufte, 2008, citados en Vilorio, 2015). La Comunicación para el Desarrollo es entonces un proceso persuasivo, cuyo propósito es generar cambios de comportamiento en los individuos,

más que transformaciones sociales o culturales, de manera inmediata. Está basada en el marketing social, ya que se fundamenta en estudios de mercadeo, segmentación de públicos y procesos ajenos a la vivencia social (Viloria, 2015).

Mendivil *et al.* (2015) asocian a la Comunicación para el Desarrollo como la pretensión del mundo occidental de que la economía era la clave del progreso. El autor además sugiere que este modelo paternalista se acerca más a la globalización, occidentalización y desarrollo que a la emancipación propia de los pueblos. Hleap (2012) ha problematizado el concepto de “desarrollo”, en relación a que “los problemas sociales a intervenir” eran definidos por estructuras hegemónicas y agencias internacionales de cooperación como el BID, que desconocían las experiencias y realidades locales.

Es así como el concepto de “desarrollo” ha justificado las intervenciones y ha sido clave en la organización mundial de saberes y poderes (en la economía y la tecnología, así como lo educativo y lo cultural). A partir de allí se crea la condición de “subdesarrollo”, la cual hace referencia a aquellos países que se alejan del ideal político, económico y ecológico establecido, por lo que se les señala de tener una tendencia a la pobreza y la inestabilidad política (Escobar, 1998, citado en Hleap, 2012) . El “tercer mundo” necesita del primer mundo para propiciar su “desarrollo”.

Respecto a la identificación de la problemática en una comunidad, Téllez (2010), Murillo (2011) y Viloria (2015) convergen en que es ella quien debe establecer, a través de un consenso, la definición propia de sus problemas, necesidades y conceptos claves para los procedimientos de intervención y reconstrucción de tejido social. Esto es algo que comprobamos en 2017 con nuestra experiencia en Mojica, y que se reafirmó en el 2020 en el proceso con el Navia. En este último, un punto clave para que el proceso fuese relevante y

significativo para la comunidad, fue el involucrar desde un principio a distintos actores de la misma comunidad como interlocutores válidos para la identificación de las problemáticas que en ese momento atravesaban. En este caso, fue valioso escuchar las experiencias, sentires y propuestas de docentes, directivos, padres de familia y estudiantes del plantel.

La importancia de esto lo aprendimos de nuestra experiencia previa en Mojica, así como de algunas situaciones evidenciadas en documentos al construir el “estado de la cuestión”, en donde los investigadores/comunicadores pretendían cambiar a los “otros”, sin asumirlos desde un inicio como interlocutores en la determinación del problema. Las sistematizaciones de experiencias dan cuenta de cómo los diagnósticos han surgido, desconociendo los aportes de los “intervenidos” en la formulación de los problemas y privilegiando el “saber experto” (Hleap, 2012).

Así mismo, la realización de estos procesos de diagnósticos participativos y co-construidos, evidenciaba también unos primeros pasos en el afianzamiento de las relaciones de los grupos convocados. Mendivil *et al.* (2015) argumentan que al compartir recuerdos o vivencias similares se desarrolla una empatía e identificación, dando como resultado la creación de un sentido y un vínculo, es decir, de una comunicación. El restablecimiento de la capacidad de comunicarse es el hilo que cohesiona las interacciones que pueden estar rotas por contextos violentos. Al recuperar la capacidad comunicativa, se recupera la confianza en sí mismo y en las personas que les rodean.

Los grupos focales realizados en el Hernava tuvieron como propósito exteriorizar lo que la comunidad vivió en aquel momento en torno a la pandemia. Para muchos de ellos, fue la primera vez que pudieron exteriorizar lo que sintieron al atravesar esos días de confinamiento, sacando a relucir sensaciones de frustración, cansancio, miedo e

incertidumbre. También fue un espacio para reconectar, en donde se escucharon saludos, risas, anécdotas e invitaciones a seguir coincidiendo sincrónicamente a través de las distintas plataformas virtuales.

Es así que observamos que en la CCS la reconstrucción del tejido social es también un elemento fundamental. Vilorio (2015) plantea que el tejido social se construye en espacios o esferas públicas, no en los privados, opera en las familias, las comunidades y el mercado. La construcción del tejido social en estos espacios depende de factores como la tolerancia recíproca, la igualdad de los miembros de la sociedad y su facilidad para comunicarse entre ellos.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, Mendivil *et al.* (2015) afirman que el debilitamiento de los espacios de encuentro para compartir y generar cohesión social debilita así mismo las oportunidades de los habitantes de generar comunidad. Es decir que el fortalecer la generación de estos espacios no sólo de encuentro, sino de reconocimiento del otro, del compartir en comunidad, constituye un factor clave para la reconstrucción del tejido social.

En el caso del Navia, uno de esos espacios fundamentales para el encuentro, el intercambio y generar cohesión social era la escuela. Con el confinamiento, esa esfera pública se vio reducida por varios meses al interior de los hogares, por lo que el tejido social de la comunidad se vio afectado por la falta de espacios de reconocimiento del otro y con el otro.

Es por ello que las distintas formas de organización, como los colectivos, favorecen a la reconstrucción de este tejido, puesto que, además de fungir como espacios de encuentro comunitarios, ayudan a promover distintas actividades culturales y artísticas, así como

herramientas comunicativas que permitan empoderar a los habitantes y favorecer su participación social (Téllez, 2010; Viloría, 2015).

Según Friedman (1992, citado en Viloría, 2015), el empoderamiento se relaciona con tres tipos de poderes: El social, que tiene que ver con el acceso a la base de la riqueza productiva; el político, donde un grupo accede a la toma de decisiones; y el psicológico, donde se potencializan las capacidades individuales.

En Escuela Consciente, se podrían evidenciar dos tipos de empoderamiento. Primero, uno psicosocial, en donde se potencializan las capacidades individuales como las competencias socioemocionales, las habilidades de enseñanza en la presencialidad asistida por TIC o el manejo de plataformas. Y en una segunda instancia, podemos hablar de un empoderamiento político, en donde los sujetos toman decisiones que son concernientes a los procesos de su propia comunidad.

Viloría (2015), hace énfasis en el empoderamiento de la comunidad para solidificar la estructura social en Colombia, fragmentada por contextos de violencia. Identifica al empoderamiento como una potencialización del poder que se gesta a partir del conocimiento propio de cada comunidad, accediendo así al control de los recursos tanto materiales como simbólicos. El empoderamiento resulta entonces de un proceso local llevado a cabo por cada miembro de la comunidad, primero de manera individual (al potenciar lo que cultural y biológicamente hace fuerte a ese individuo) y después de manera colectiva (por la búsqueda de cambios positivos comunes).

En el caso del Navia, la estructura social estaría fragmentada por los contextos de una marcada violencia estructural, que se evidencia en las condiciones de desigualdad que se

agudizaron en medio de la pandemia. En nuestro camino de formación, comprendimos que la comunicación debe fungir como mediadora para la apropiación comunitaria de las problemáticas y sus soluciones, a través del empoderamiento, que proviene de la misma comunidad, y la movilización. No sólo permitiendo el diálogo, que fortalece el tejido social, sino también incorporando los medios como herramientas para el encuentro, el intercambio, el reconocimiento y la visibilización.

Por otra parte, MENDIVIL *et al.* (2015) proponen que la activación social es el medio para lograr el cambio social. Si bien nos alejamos de tal concepto de cambio como lo hemos mencionado anteriormente, consideramos pertinente este planteamiento en cuanto que la toma de consciencia de sí misma por parte de la comunidad y el reconocimiento de sus necesidades le permite construir escenarios alternativos y estratégicos para reevaluar su contexto y posicionarse al respecto críticamente, de manera que puedan velar por el bienestar de sus miembros. De alguna manera, esa activación social es lo que Escuela Consciente buscó desde sus objetivos a lo largo de lo que co-construyó con los actores participantes.

7.3.1 Una mirada crítica a la Comunicación para el Cambio Social

Hleap (2012) reconoce y expone las limitaciones ideológicas de la Comunicación para el Desarrollo, pero también define una posición crítica frente a varios presupuestos de la Comunicación para el Cambio Social. Examina el uso del término “participación” -de la comunidad- en la formulación de los procesos de la CCS. Establece que se menciona con el objetivo de identificarse como “una opción diferente a la instrumentalización, verticalidad y funcionalización de la comunicación” (p. 4). Sin embargo, el autor plantea que es necesario hacer una evaluación a cómo ese “hacer parte” de ciertas iniciativas de comunicación se ve

cuestionado por un actual régimen de gestión que ejerce un control sobre la toma de decisiones, surgiendo así preguntas éticas, políticas o epistemológicas que, según Hleap, no estarían resueltas en la “comunicación comunitaria” y que pone a consideración la materialización de la horizontalidad.

Ese “hacer parte” formulado desde una aparente horizontalidad desconoce en cierta medida que los actores (comunicadores sociales y ciudadanos) interactúan por medio de relaciones de poder que causan desigualdades. Sin embargo, es necesario que el investigador tenga la capacidad de reconocer a los sujetos de la comunidad como interlocutores válidos en la determinación de los problemas, por lo que, para Hleap (2012) es necesario que se presente un diálogo de saberes, tal como lo expone:

La vía a este conocimiento es el diálogo de saberes, entendido como relación intercultural, interpelante, de apropiación y confrontación, que no puede suponer una completa exterioridad de los participantes sino una viva corriente de intercambios, en donde las diferencias y desigualdades de poder, control y conocimiento constituyen tanto el acicate de la interpelación como la situación a transformar en su transcurso en tanto experiencia transformadora para todos los participantes. (p. 12)

Procurando una postura coherente con lo que hemos mencionado hasta ahora, vemos necesario mencionar que sería ingenuo pensar que las relaciones de poder no van a seguir existiendo por más que los comunicadores pretendan promover procesos comunitarios lo más horizontales posibles. La interseccionalidad como herramienta analítica³ nos permite

³ Si bien la interseccionalidad como herramienta hace parte de la teoría feminista nos permite reforzar la perspectiva crítica sobre las relaciones de poder existentes en los procesos comunitarios ya que “el análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades” (Symington, 2004). Esto es, reconocer que la superposición de diferentes factores como

adquirir la consciencia necesaria para entender la realidad social, económica y política en la que se percibe la comunidad Hernaviana y reconocer asimismo las diferentes desigualdades a las que se considera expuesta, como lo hemos relatado hasta ahora. Esto quiere decir que esta postura crítica nos permite situarnos desde la diferencia entre las condiciones de la comunidad y de nosotros como comunicadores, no siendo indiferentes a ellas y partiendo precisamente desde allí para incorporar el diálogo de saberes y los procesos colaborativos como esquema de acción.

Ahora bien, en cuanto al rol del comunicador social en la CCS, Téllez (2010) sostiene que el papel del trabajador social en las comunidades es el de ser un “educador que devuelva la esperanza; que construya colectivamente nuevos saberes para la vida en comunidad; que contribuya a educar la mirada sobre la convivencia y sobre la vida misma” (p. 17). En contraste con lo anteriormente expuesto, Hleap (2012) argumenta que los analistas/activistas de la comunicación debemos cambiar nuestras concepciones y nuestras prácticas; reinventar nuestra concepción de lo social. Para este autor, es necesario que el comunicador abandone esquemas mentales binarios y estáticos (dominación/autonomía, victimarios/víctimas, sujeto activo/pasivo), en los que no se reconoce la resistencia de una comunidad en su cotidianidad o su actividad en su aparente pasividad. Es decir, darle un lugar a las estrategias o iniciativas propias de la comunidad tanto a nivel general como en las problemáticas particulares que desean abordar. Es por eso que a lo largo de este recorrido por los pilares conceptuales del proyecto hemos planteado no solamente las necesidades que los distintos miembros de la comunidad hernaviana identificaron en el diagnóstico participativo sino también los recursos materiales e intangibles con los que contaban, reconociendo su valor dentro del proceso de co-construcción.

el estrato socioeconómico, la etnia, el nivel de escolaridad, el género, entre otras, configuran desigualdades sistémicas distintas para ellos como comunidad y para nosotros como comunicadores.

Nuestra postura crítica también se sitúa respecto a los supuestos del comunicador como educador, en el que se privilegia su papel como un sujeto impositivo desde una mirada colonizada y colonizante frente a una comunidad que desconoce los tecnicismos y los discursos de la academia. Consideramos vital la deconstrucción del investigador como parte de un proceso propio que le permita despojarse de prejuicios adquiridos en la academia, entendiendo que su papel en el proceso comunitario es el de acompañar las problemáticas determinadas por la comunidad misma, agente de reconstrucción del tejido social y mediador entre los actores sociales y los medios de comunicación, permitiendo su apropiación de éstos.

Identificamos también una concepción hegemónica del cambio, pues está planteado desde el presupuesto de que el otro recurre a saberes y formas de proceder no sólo distintas sino inferiores o equívocas que deben ser corregidas. Establecemos distancia de este planteamiento, primero alimentado por la Comunicación para el Desarrollo y que más tarde aún continúa siendo problemático en la Comunicación para el Cambio Social. Planteamos un proceso basado en el reconocimiento de tales diferencias del saber y del hacer, donde el investigador reconozca que no es el único poseedor del conocimiento y mucho menos pretende como resultado un “cambio” (ni inmediateista ni superficial), sino que busca posibilitar espacios para que la comunidad reconozca las condiciones de su propio contexto y las necesidades que pueden gestarse y solventarse en él. Es por ello que planteamos desde el inicio del proyecto contar con la participación y las voces de los estudiantes, profesores, acudientes y directivos, a través de los grupos focales en el diagnóstico participativo y la retroalimentación de su perspectiva a lo largo de todo el proceso como el monitoreo y la evaluación constante.

8. Sistematizando la experiencia

Nuestra intención inicial no era la de sistematizar una experiencia. El proceso de acompañamiento en el Hernava surgió de forma espontánea. Nació a partir de un diálogo entre varios actores en el que se identificaron unas problemáticas en común. Partió del intercambio de saberes y de la intencionalidad de co-construir acciones, maneras, herramientas y estrategias que acompañaran a la comunidad educativa en medio de una crisis. Fue un proceso arduo y desafiante, pero a medida que lo atravesamos nos percatamos de que los aprendizajes obtenidos a través de la experiencia podían trascender más allá de la contingencia. En ese momento simplemente no teníamos presente cómo hacerlo.

A través del proceso identificamos de mano con la comunidad una serie de lecciones aprendidas, varias de ellas comprendidas en la metodología, los contenidos, las estrategias o los procesos logísticos. Mucho de esto fue documentado a través de grupos focales, diálogos, entrevistas y una serie de recopilación de testimonios que surgían en los mismos encuentros. Así mismo, contamos con el material metodológico que fue co-construido por el equipo de voluntarios y retroalimentado por la comunidad.

Fue en ese contexto y dentro del marco investigativo para nuestro trabajo de grado que llegamos a la sistematización de experiencias y nos invitamos a indagar más sobre ella. Como resultado identificamos ocho puntos que fueron fundamentales para nosotros a la hora de sistematizar la experiencia con el Hernava, y que reflejan aquellas inquietudes, retos y aciertos que surgieron en el camino. Los compartimos a continuación, esperando nutrir el diálogo reflexivo, teórico y práctico que nos ha permitido colectivamente comprender lo vivido.

8.1 Qué es y para qué la SE

En investigación, sistematizar puede entenderse en dos grandes vías. Por un lado, encontramos la sistematización de datos como un proceso de organización y clasificación. En ocasiones también es utilizada para referirse a la obtención de datos que son transcritos digitalmente. Por otro lado, la sistematización de experiencias (SE) es percibida como un proceso más complejo (Carvajal, 2014), ya que a diferencia de la primera vía, la SE es una interpretación crítica que se elabora sobre y desde una práctica concreta. Para Óscar Jara (2001, citado en Carvajal, 2014), se trata de entender las experiencias como procesos históricos complejos en los que intervienen una diversidad de actores en un contexto socio-económico específico y en un momento institucional del cual formamos parte. En el marco de este trabajo de grado, Escuela Consciente es el proceso histórico que se desarrolló en medio de la pandemia del COVID-19 entre los meses de mayo y diciembre del 2020 con una amplia diversidad de actores de la cual como investigadores -y voluntarios- también formamos parte.

Por lo tanto, en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una re-construcción de los relatos sobre lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica (Carvajal, 2014).

En ese sentido, este autor también menciona que para la investigadora María de la Luz Morgan, la importancia de la sistematización no reside únicamente en comprender la vivencia sino también en mejorar nuestra propia práctica y ser útil para otras, ya que la difusión de las sistematizaciones permite que otros actores con realidades y problemáticas similares puedan aprender de las experiencias ajenas para tener una base de la cuál partir y

no cometer los mismos errores. Re-crear los relatos de aquello que se vivió en Escuela Consciente y comprender la experiencia, rescatando aquello que resultó significativo para la comunidad y que también podría serlo para otros procesos, puede orientar o servir de apoyo para que éstos construyan sus propios caminos.

Para Óscar Jara (2011) es en el estudio de estos elementos en lo que busca centrarse la SE; si bien puede nutrir el diálogo crítico en la teorización no tiene pretensiones de universalización o generalización conceptual. La sistematización de experiencias contempla un factor transformador que se enfoca en el fortalecimiento de las capacidades de los actores sociales encargados de generar esas transformaciones en los entornos. José Hleap (1998, citado en Carvajal, 2014) coincide en que la sistematización de experiencias “intenta describir e interpretar prácticas sociales singulares dando un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad, a la historia local, a la lógica y a los sentidos que están presentes en las prácticas” (p. 20).

Ahora bien, Hleap (2008) menciona un aspecto esencial del para qué de la sistematización, ya que pretende generar conocimiento sobre estas experiencias concretas, bien sean educativas, de intervención o transformación social. Además, la sistematización de experiencias permite socializarlas y confrontarlas con otras o con el conocimiento teórico existente, contribuyendo a la acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. Este autor señala a la SE como un proceso de empoderamiento colectivo que permite a las organizaciones sociales capturar los significados de su acción y sus efectos, compartir aprendizajes con grupos similares, lograr mayor cohesión grupal, desenmascarar aquellos elementos de la ideología dominante que impregnan sus prácticas, revalorizar los movimientos sociales y dotar de sentido su acción. En suma, es concebida como un proceso constructor de pensamiento, identidad y de sentido, que “posibilita que los actores sociales

adquieran conocimientos que los potencie como sujetos de poder, los capacita para incidir en su entorno” (Verger, 2004, p. 5).

Resulta muy importante detenernos un momento en el conocimiento que puede generar una sistematización de experiencias. El saber qué y el saber cómo gestados en el marco del proceso vivido con la comunidad hernaviana contemplan una serie de cuestionamientos y posibles respuestas que acontecieron de manera implícita pero que estaban latentes antes y durante la pandemia de Covid-19. El abrupto confinamiento y sus consecuencias conllevaron a poner un signo interrogante a las prácticas educativas de todos los lugares del mundo, empezando por la relación entre docentes y estudiantes, sobre la que se pronunciaron ampliamente los niños y jóvenes del Navia.

Esta reflexión, a su vez, implicó cuestionar el lugar que le corresponde al bienestar socioemocional en la educación formal y por qué a veces pareciera que no encontrara un espacio en la discusión. A esto le otorgamos el nombre de educación integral, recogiendo la preocupación de los distintos actores en torno al papel que consideraron de la escuela como constructor de presentes y visualizador de futuros. Podríamos decir que el conocimiento generado recae entonces en las aproximaciones que pueden leerse desde la perspectiva de los diversos agentes participantes a cada uno de los cuestionamientos expresados sobre el para qué de la educación. Pero también recae en el conocimiento procedimental generado en cada una de las actividades realizadas con la comunidad, que partían de aquellas preocupaciones iniciales. En este sentido, consideramos conocimiento las prácticas generadas por y para la comunidad de cara a enfrentar las problemáticas reconocidas.

Aquí también observamos un puente directo entre el objetivo de la sistematización de experiencias y el papel de la comunicación como mediadora social al buscar a) la cohesión

entre los miembros de la comunidad educativa distanciados por el confinamiento preventivo, b) el empoderamiento colectivo al promover su agenciamiento como agentes activos en la toma de decisiones y c) al dotar de sentido sus acciones partiendo de la noción de que éstas les eran propias y se correspondían con sus intereses y alcances.

De esta manera transitamos por el sendero de una sistematización de experiencias, en palabras de Óscar Jara (2001, citado en Carvajal, 2014), múltiple en utilidades para una institución educativa (como el Hernando Navia Varón), ya que la SE permite un ejercicio de apropiación crítica sobre las prácticas docentes de una manera colectiva así como la reflexión a partir de un diálogo crítico entre los actores de la comunidad, de manera que se puedan extraer aquellos aprendizajes que contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza.

8.2 Historia de la SE

Esta relación entre la sistematización de experiencias y los procesos educativos se remonta a los inicios históricos de la SE, a partir de unas dinámicas propias del contexto latinoamericano después de la segunda mitad del siglo XX. Esta forma de producir conocimiento, vinculada a la Investigación Acción Participativa (IAP), surge como una respuesta a las necesidades percibidas dentro de colectivos y movimientos sociales, particularmente aquellos comprometidos con la educación popular como propuesta pedagógica.

Mientras que la educación para el desarrollo era sometida a un duro escrutinio, la educación popular cogía cada vez más fuerza e iba acompañada de la teoría de la dependencia y la teología de la liberación, por lo cual se consideraba un cuerpo teórico coherente para agentes

educativos y activistas políticos. La educación popular generaba procesos pedagógicos y de concienciación como también incidía en las políticas educativas de distintos países. Incluso en contextos institucionales se percibía a la educación popular como una herramienta poderosa para la democratización del sistema político y para la defensa de los derechos humanos, como lo explica Verger (2004).

Dicho autor menciona que a finales de los 80 y comienzos de los 90, los movimientos de educación popular atravesaron una crisis; empezó a romperse la coherencia entre el sentido y la acción, el discurso y la práctica, debido a que comenzaron a tecnificar sus acciones, perseguir objetivos instrumentales y a ser cada vez menos reflexivos y politizados. Es en medio del debate de quienes querían abandonar o refundar a la educación popular que la sistematización de experiencias se perfila como una perspectiva de futuro pues ven en ella “una vía para regenerar, oxigenar y recrear los procesos de educación popular, volver a hacer vigentes sus principios ideológicos y planteamientos metodológicos” (Verger, 2004, p. 3). La SE les permitía volver a construir “subjetividades políticas emancipadoras”, acumular e intercambiar experiencias de intervención/acción entre los colectivos y generar procesos de investigación (mirar al interior de las prácticas para constituir un campo teórico-práctico con un cierto rigor, que pueda dialogar con conocimientos constituidos desde otras instancias). En suma, “desarrollar una tarea más comprometida con la transformación de la realidad”.

Sobre este planteamiento convergen las miradas de Óscar Jara y José Hleap, para quienes la sistematización de experiencias busca alejarse de la lente positivista incorporada a las Ciencias Naturales y reconoce la complejidad de los procesos sociales latinoamericanos, oponiéndose a los modelos de investigación social hegemónicos de la época (Jara, 2011; Hleap, 2008).

8.3 Cómo construir conocimiento: relación entre teoría y práctica

Varios autores coinciden en que sistematizar una experiencia es comprenderla, es darle un sentido desde los actores que la agenciaron; no se limita a describirla ni narrarla, sino a teorizar lo vivido. Es entenderla a través de la reflexión crítica que se da a partir de tomar distancia de lo acontecido en el proceso, interrogarla y permitirse ser interrogado por ella, en función de identificar unas lecciones aprendidas que serán comunicadas a quienes integran la experiencia y a otros posibles interesados. “Sistematizar es mucho más que ‘ordenar’: es interpretar, es atribuir un sentido” (Carvajal, 2014, p. 24).

Oscar Jara (2011) plantea que la reflexión crítica se relaciona con lo que podría denominarse como la explicación teórica de la práctica. En gran medida, lo que significa es interrogar la experiencia en doble vía, reconociendo los hallazgos, las tensiones y los aprendizajes significativos. Asimismo, teniendo presente que los fenómenos sociales no necesariamente encajan en unas categorías previamente establecidas y que a lo largo del proceso será necesario crear nuevos marcos para su interpretación.

Lo anterior se sustenta en el hecho de que la sistematización de experiencias funciona a partir de una lógica inductiva, en donde la construcción de conocimiento emerge del significado de las experiencias individuales que se visibilizan en el intercambio dialéctico entre los sujetos que son parte de un mismo proceso. Ese intercambio de experiencias, visiones, reflexiones y aprendizajes, sumado a su interacción con la realidad en la que están inmersos, es lo que aporta a un proceso de construcción de nuevo conocimiento.

Hleap (2008) también afirma que la experiencia cobra sentido en la interpretación y comprensión, pues consiste en “una construcción colectiva donde un grupo de intérpretes

aporta su propia versión de lo sucedido tal como cada uno lo vivió” (p. 83). Esto se logra haciendo una evaluación crítica de sus aciertos, errores, resultados y aprendizajes significativos, procurando ante todo recuperar la multiplicidad de voces y alejándose de una evaluación complaciente, que simplemente recoja la voz del actor institucional, el investigador o el estudiante en cuestión (Carvajal, 2014).

Es por lo anterior que para nosotros fue importante involucrar a docentes, estudiantes y padres de familia en la sistematización de la experiencia. Para re-crear el proceso histórico de Escuela Consciente resultaba necesario involucrar los relatos de voluntarios, aliados, docentes, estudiantes, directivos y padres/acudientes. Esa multiplicidad de perspectivas es lo que nos permitió re-construir el relato de lo vivenciado desde sus inicios: partiendo del diagnóstico, incorporando la validación de propuestas, promoviendo la co-construcción de herramientas y la constante retroalimentación de la estrategia. La pluralidad de voces fue una parte fundamental de la experiencia, por lo tanto también lo fue para su sistematización.

Hemos entendido que la interpretación de lo vivido no tiene como propósito justificarlo, sino que, por el contrario, busca comprender la experiencia integrando aquellos factores que la componen; tanto desde las acciones ejecutadas, como desde aquellas otras fuerzas que entran en juego como el contexto, los desafíos o las externalidades. Todo con el fin de poder comprender a mayor profundidad aquellos aspectos más relevantes de la experiencia. El reto está en pasar de lo narrativo-descriptivo a la interpretación crítica para identificar aprendizajes que serán útiles para el futuro. Identificamos que esto no era algo sencillo, pues no siempre se cuentan con las herramientas necesarias para teorizar o para “interrogar la experiencia”, o así nos sentíamos al inicio de esta travesía.

En la sistematización de experiencias la teoría y la práctica no buscan contraponerse sino construir conjuntamente. En cuanto a la teoría, en este ejercicio se formulan categorías, clasificaciones y se le da orden a los elementos empíricos, se analizan y se extraen conclusiones. “Es más, la sistematización puede contribuir a resolver dialécticamente la relación entre saber empírico y saber científico, recrear y construir teoría, relacionar el conocimiento teórico ya existente y los nuevos conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas situaciones de las experiencias vividas” (Verger, 2004, p. 6).

La teoría está en la práctica, ya que toda acción intencionada se basa en conocimientos que se expresan en ella, otorgándole sentido y significado a lo que se hace:

“La sistematización, pues, busca extraer y evidenciar el conocimiento que se encuentra en la práctica, teorizar y cuestionar de manera contextualizada la praxis social. Con la sistematización se organiza una lectura colectiva de la realidad para comprenderla y, así, identificar las problemáticas a afrontar y la manera cómo hacerlo. Se trata, por lo tanto, de un tipo de conocimiento que solo puede ser adquirido desde la práctica, desde la concepción de que ‘la teoría es el conocimiento profundo de la propia práctica’ (Bickel, 1998: 3)”. (Verger, 2004, p. 6)

La sistematización pretende producir conocimiento a partir de las experiencias, delimitando la práctica vivida como el sustento de nuevas teorías. Palladino (2002, citado en Carvajal, 2014, p. 46), establece que “la teoría y la práctica cambian y se cambian mutuamente”. Las sistematizaciones, en la medida que producen contenido nuevo, desde una intervención que involucra haceres profesionales con los haceres de grupos populares, aporta una visión crítica a los conceptos con los que operamos, generando una posible actualización en los marcos teóricos que son vigentes en este tipo de prácticas al enriquecerlos con nuevos contenidos y reflexiones (Carvajal 2014).

8.4 Rol de los participantes: sujetos de poder y conocimiento

Ahora bien, este conocimiento que emerge como producto de la sistematización de experiencias adquiere un lugar ético y político al promover el empoderamiento de los actores y sus prácticas. La confluencia de saberes que cada uno de los actores aporta le otorga al conocimiento producido un carácter dialógico que le permite a la comunidad, el movimiento, o el colectivo la toma de decisiones. De acuerdo con Hleap (2008), esta multiplicidad de perspectivas y saberes sobre la experiencia construye un conocimiento igual de diverso, que se establece como una relación entre saberes desigualmente constituidos que se ponen en juego en la sistematización. Aunque el principio operante es la contradicción no por eso deja de existir la relación inclusiva de los numerosos puntos de vista.

Esto nos permite comprender por qué para este y otros autores el diálogo de saberes se perfila como la contrapropuesta del saber experto o científico imperante en las ciencias sociales, lo cual conecta con el núcleo previamente expuesto en torno al papel de la comunicación como mediadora social. Ya que esta otra mirada parte del principio de que todos los que participan de la experiencia poseen un saber sobre ella obtenido a través de su práctica, abandonando la perspectiva binaria y reduccionista que diferenciaba entre “el que sabe y el que no”; el conocimiento aquí es local y colectivo.

Aún más, la unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento como principio esencial de la sistematización de experiencias permite profundizar la ruptura con esta postura binaria. Esta unidad se explica a partir de que la práctica realizada por los actores (los miembros de Escuela Consciente, en este caso) es el objeto de la sistematización, y es la subjetividad de estos mismos la que incidirá en la interpretación que se elabore de la experiencia (Verger,

2004). En la sistematización de la experiencia de Escuela Consciente, entran a jugar las perspectivas y subjetividades de cada uno de los actores para conformar un todo que alimenta la multiplicidad de voces que configuran el relato. Lo que a su vez sirve de base para comprender la experiencia e interpretarla.

Carlos Crespo (citado en Carvajal, 2014) menciona tres modalidades pertinentes dada su consideración del nivel de participación de los colectivos en la sistematización. En la primera, la sistematización popular es un trabajo de producción de saber propuesto y dirigido desde los movimientos populares. Puede incluir la participación y asesoría de agentes de mediación. En la segunda, la sistematización participante es propuesta desde el interior de una práctica que asocia políticamente agentes de mediación y agentes populares. Y por último, la sistematización agenciada es propuesta y realizada por un programa definido y conducido institucionalmente de manera externa al movimiento que puede integrar sujetos populares y traer beneficios para él.

Sin embargo, Carvajal (2014) menciona que podemos encontrar posturas más radicales al respecto, que sostienen que únicamente quienes han participado directamente de la experiencia son quienes pueden realizar la sistematización, si bien pueden tener acompañamiento externo. Desde esta postura la sistematización agenciada no tendría cabida. El argumento principal es que los involucrados directamente en la experiencia lo han hecho con un mismo sentir, pensar y actuar, y que nadie puede sistematizar en su nombre. Los sectores sociales partícipes son los que deben ser protagonistas no solo durante la práctica sino también en la interpretación de su propia experiencia. Por otro lado, una perspectiva contraria sostiene que cuando un proceso ha sido realmente participativo, la sistematización debería ser también participativa, donde los actores internos y externos ejerzan los roles principales.

Aquí consideramos importante traer a consideración el carácter emancipador que identifica a la sistematización de experiencias, principio que ha ocupado un lugar privilegiado en esta conceptualización. De acuerdo a esto, si bien consideramos que la sistematización agenciada puede traer beneficios para la comunidad que vive y realiza la experiencia, éstos no necesariamente generan recursos simbólicos significativos para la interpretación y apropiación de lo experimentado por parte del colectivo, movimiento u organización. Es decir que cabría poder cuestionarse el nivel real de participación que tiene el movimiento en esta modalidad y el posicionamiento que realiza la institución frente a él. Se haría realmente indispensable conocer el contexto de la práctica, los agentes involucrados en ella, los actores externos y los poderes que entran en juego para ofrecer una mirada crítica más puntual al respecto, buscando siempre la no reproducción de paradigmas paternalistas y excluyentes.

En el caso de Escuela Consciente, quienes estamos involucrados en la sistematización de la experiencia a través de este trabajo de grado contamos con el valor agregado de que fuimos parte del proceso desde sus inicios. Es por eso que logramos no solo documentar la misma a través de los distintos insumos que fueron productos de cada etapa del proyecto, sino que también afianzamos lazos significativos con los actores de la comunidad, lo cual nos ha permitido llevar a cabo diálogos abiertos, críticos y sinceros para re-crear y comprender la experiencia a partir de los relatos de quienes hicieron -e hicimos- parte de ella.

8.5 Subjetividad y Objetividad / Saber narrativo

Al sistematizar debemos reconocer que no hablamos sólo desde el raciocinio, sino que también debemos incluir todas las expresiones de nuestra subjetividad con las que impulsamos nuestras prácticas, así como los mitos, creencias, valores y emociones. Esta

dimensión humana e integral es vital para generar capacidad transformadora: “Debemos buscar objetivar lo vivido y objetivizar nuestra práctica, explicitando y mirando críticamente lo que hacemos, pero no pretendiendo ser neutrales ante ello” (Carvajal, 2014, p. 49). La sistematización nos permite objetivar lo vivido, sin desvalorizar lo subjetivo, para críticamente poderlo transformar y potenciar en el futuro.

Jara (2011) menciona que en una sistematización de experiencias quienes participan asumen ser tanto sujetos como objetos del conocimiento: su práctica cotidiana está repleta de enseñanzas que deben convertirse en aprendizajes y son ellos mismos los sujetos más idóneos para hacerlo. La sistematización ofrece herramientas para distanciarse de manera crítica de la experiencia, sin anular la riqueza que trae la subjetividad de quien sistematiza y ha vivido el proceso.

Lo esencial de la SE reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. Por ello, la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, aunque sean ejercicios necesarios para realizarla, no son propiamente una “sistematización de experiencias” (Jara, 2011).

Es precisamente por lo anterior que consideramos pertinente aportar elementos que potencien Escuela Consciente a través de la sistematización de experiencias como un modo de construir conocimiento. Este ha sido un proceso valioso para la comunidad que no solo necesita ser re-creado a través de los diversos relatos, sino interpretado críticamente y comprendido, para identificar una serie de aprendizajes que aporten, fortalezcan y potencialicen proyectos futuros.

El positivismo más puro se rige por marcos teóricos rígidos, que no dan cabida para la subjetividad de los individuos, dejando de lado su proceso de construcción como sujetos históricos que habitan en un tiempo y espacio en específico. No da cabida para el reconocimiento de su interacción con el mundo, de los significados simbólicos y culturales, y en general de la experiencia humana. Los actores se ven como un objeto y el investigador no debe permear el proceso con sus creencias o valores. Ahí está una de las principales distinciones de la sistematización de experiencias, y es que para llevar esta a cabo se conciben marcos referenciales flexibles, que reconocen la intersubjetividad de la realidad social, privilegiando la comprensión de las dinámicas y los cambios sociales (Carvajal, 2014). Debido a que es integral, en la SE no se separa el acto de conocer en lo racional y lo emotivo, ni lo individual de lo colectivo, al asumir la experiencia como proceso (Hleap, 2008).

Las subjetividades de los múltiples actores tuvieron un papel fundamental en la gestación de la experiencia, las emocionalidades individuales de cada uno de los agentes integraron la vivencia en sí misma, de manera tal que lo valioso y significativo que resultó Escuela Consciente para la comunidad se retomó en la re-creación y comprensión de lo vivido.

8.6 Objeto de sistematización

La distinción entre investigación y sistematización de experiencias se establece por el tipo de objeto que se pretende conocer. La sistematización comprende el realizar una lectura crítica sobre una experiencia de la cual ya hemos participado como un actor involucrado, con una clara intencionalidad de transformación. Mientras que la investigación no se enmarca en una experiencia en la que ya se ha intervenido, sino que tiene como fin “obtener la información necesaria para actuar con mayor fundamento”. Básicamente, la investigación pretende

primero comprender la realidad para posteriormente definir cómo intervenir sobre ella. En nuestro caso, Escuela Consciente constituye aquella experiencia de la cual fuimos partícipes, y que en el proceso de sistematización posterior le apostamos a aportar elementos para comprenderla y potenciarla.

Como expresa Jara (2001, citado por Carvajal, 2014), es importante comprender que seguramente se identificarán elementos en donde estos componentes se integren, se mezclen o incluso se distinguen uno del otro. Lo importante es comprender que lo que distingue la sistematización de experiencias no es su forma, sino el sentido específico que la caracteriza. Esta siempre deberá priorizar la interpretación crítica del proceso vivido. No se fijará en resultados, como evaluación, ni abordará cualquier problemática como la investigación. La sistematización ayuda a dar seguimiento al proceso, pero no es equivalente a un monitoreo, sino más bien un aporte crítico al mismo.

Para la delimitación de ese objeto se requiere la comprensión de una historicidad específica o situada. Hleap (2008) menciona que más que reducir la experiencia a un conjunto de datos, desde los 90's se le ha dado lugar al carácter histórico de la práctica, ya que está relacionada a un contexto particular, así como también se le ha otorgado importancia al valor que le asignan quienes lo viven de manera contradictoria. Mientras que Verger (2004), plantea que el conocimiento obtenido en la sistematización de experiencia es válido precisamente porque es localizado, a diferencia de las teorías universalizantes o totalizantes. Se podría decir que proviene de un conjunto de perspectivas situadas.

En cohesión con lo anterior, la sistematización plantea que interpretar históricamente es ver en la experiencia particular los hilos invisibles que la relacionan con el momento histórico en el que se encuentra. En este sentido, desde la sistematización se pretende: a) problematizar

determinadas situaciones y concienciar mediante un proceso de autorreflexión; b) desencadenar cambios en la acción y en la interacción a raíz de la toma de conciencia de los actores; c) incidir en la estructura social en base a la acción colectiva desencadenada (Verger, 2004, p. 6).

Es así que nuestro objeto de sistematización corresponde específicamente a la experiencia llevada a cabo entre el periodo de mayo y diciembre en Escuela Consciente. Esto nos invitó a entender que lo acontecido no era simplemente producto de la pandemia, sino que también era resultado de una serie de condiciones sociales y estructurales que llevaron a que la educación en casa se viviera de tal manera en la comunidad. Es por eso que el marco de este trabajo no sólo recogimos lo vivido, sino que abrimos un espacio de interlocución, de diálogo y de reflexión que permitió cuestionar, aportar e interpretar lo vivido en el contexto real.

8.7 Proceso metodológico de la SE

Ahora, después de este recorrido por los elementos involucrados en la sistematización de experiencias cabe preguntarnos ¿de qué manera la realizamos? Sin embargo, es necesario mencionar que el método no se limita exclusivamente a la parte instrumental. Por el contrario, es un camino a seguir que tiene sus sustratos epistemológicos y paradigmas. Este camino se escoge de acuerdo a la práctica que se va a sistematizar, sus intencionalidades y enfoques teóricos. De ahí deviene la coherencia que debe existir entre sistematización y metodología (Carvajal, 2014).

Teniendo esto en cuenta, ¿cuáles serían los pasos a seguir para la sistematización de una experiencia? Pues bien, Carvajal (2014) y Verger (2004) coinciden en que no existe una única receta o modelo válido para hacerlo, ya que debe adaptarse a los objetivos y

condiciones de la sistematización en sí. Sin embargo, existe un consenso frente a las fases que pueden componerlo (pero que pueden variar según el contexto). Las que presentamos a continuación corresponden al planteamiento de los autores mencionados, resultado de su elaboración propia o de síntesis que han elaborado a partir de las rutas establecidas por otros sistematizadores de experiencias (Jara, 1994; Jara, 1998; Barnechea, González y Morgan, 1998; Martinic, 1998 citados en Verger, 2004).

En primer lugar encontramos la fase preparatoria, que corresponde a las condiciones previas para una sistematización. Aquí toman lugar la conciencia real de la importancia de la sistematización y lo que esta implica, la posibilidad de delimitación del objeto a sistematizar, el análisis de la viabilidad y la conformación del equipo sistematizador (Carvajal, 2014). Después, este grupo núcleo o de base compuesto por promotores de la sistematización de experiencias y otros actores que desean hacer parte del equipo, realiza el diseño del proyecto, cuya propuesta se comparte públicamente con los miembros del colectivo o el movimiento que ejecuta la práctica, con miras a debatir sobre el proceso de sistematización. En estos primeros momentos se busca dar respuesta a preguntas como ¿para qué se quiere sistematizar?, ¿qué se desea sistematizar? y ¿cómo lo haremos metodológica y operativamente? (Verger, 2004).

Óscar Jara (2001, citado en Carvajal, 2014) plantea dos criterios esenciales para determinar los métodos y herramientas a incorporar. El primero es la coherencia de la secuencia global del proceso y el segundo es la pluralidad de herramientas que pueden incorporarse para cada momento y objetivo específico. La coherencia se refiere al ser consecuente en la elección de la metodología en relación con el paradigma o enfoque escogido, ya que éste último orienta el camino que se ha de seguir (sin llegar a desconocer que se puede transitar por paradigmas distintos).

Las siguientes fases corresponden a la recuperación, el análisis, las conclusiones y la difusión del proceso. La reconstrucción de la experiencia vivida es desarrollada por el equipo sistematizador, integrado por los miembros del equipo base y todos los actores que sean necesarios para llevar a cabo tal objetivo. Para ello se pone en común todo lo acontecido durante la práctica situada, compartiendo los textos orales y escritos recogidos; se busca realizar una mirada ordenada a la experiencia y el contexto en que se desarrolla. El criterio de ordenación de la información suele ser cronológico, pero en función de la experiencia podemos considerar otras maneras. Un gran insumo para esta fase son los instrumentos gráficos que faciliten la re-creación colectiva de la experiencia (Verger, 2004).

Después se realiza un análisis del proceso, cuyo objetivo es descomponerlo en los elementos que lo constituyen para descubrir su lógica interna y comprender las relaciones que se han establecido entre ellos; también puede entenderse como interrogar a la experiencia para entender cómo sucedieron los acontecimientos. Esta etapa se subdivide en tres momentos:

Primero, en la conceptualización se toma como punto de referencia el conocimiento acumulado sobre el tema para debatir en torno a los conceptos que se utilizarán. Posteriormente, la operacionalización de las preguntas de sistematización consiste en la formulación de preguntas relacionadas a los objetivos y el eje de la sistematización: ¿por qué ha pasado lo que ha pasado?, ¿cómo podemos explicar lo que ha sucedido teniendo en cuenta las relaciones de poder existentes? Son preguntas que permiten a los sistematizadores comprender lo acontecido y ordenar, fundamentar y construir conocimiento. Por último tenemos la formulación de las hipótesis de acción. Para este autor, toda intervención o acción intencionada se sustenta en una serie de hipótesis, aunque no siempre se hayan presentado

de manera explícita. Este momento se trata entonces de poner sobre la mesa el conocimiento que sustenta la intervención-acción inicial.

Las hipótesis de acción, según Martinic (1998) imbrican tres variables: el problema sobre el que se quiere incidir, los objetivos que se espera lograr y la manera como se espera que esto suceda (...) De una parte, algunas hipótesis tendrían que dar respuesta a las preguntas de sistematización. (Verger, 2004 p. 9)

De acuerdo a este autor, es en este momento que se empieza a poner de manifiesto la dialéctica del proceso interpretativo con la realidad, al mismo tiempo que se enfatiza la relación de la práctica con la teoría. Por ello, los sistematizadores deben explicitar el conocimiento previo a partir del cual se diseñó la intervención-acción reflejado en las hipótesis y distinguirlo del conocimiento producido durante la práctica. Además, se establece la relación entre el nuevo conocimiento con el saber acumulado sobre el tema, para así generar un diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico.

En la siguiente etapa tiene lugar la interpretación del proceso y las conclusiones. Su objetivo es explicar lo vivido y explicitar los nuevos conocimientos obtenidos a través de la experiencia. Aquí se pretende dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente (a partir de lo teórico y lo empírico). El grupo sistematizador debe dar cuenta de los cambios que surgieron en las hipótesis, las problemáticas que se buscaba atender, su resolución, la adecuación de los objetivos a la realidad, etc. Las conclusiones de la sistematización de experiencias se expresan en forma de aprendizajes y también pretenden recoger propuestas para mejorar los resultados deseados de la acción.

En el esquema reflexión-acción-reflexión-acción propuesto por Carvajal (2014), el análisis de la experiencia (que se realiza en el segundo momento de reflexión) cimienta el camino para

volver a la práctica y enriquecer el trabajo realizado (que corresponde al último momento de acción). En otras palabras, cuando se hace la teorización no sólo se describe la experiencia sino que también se interpreta y produce nuevo conocimiento (se relaciona la información entre sí, con la teoría acumulada y con el contexto), para retornar con más sentido a la práctica.

Como última fase del proceso de sistematización, Verger (2004) menciona la comunicación de aquellos aprendizajes a la totalidad del movimiento, colectivo o comunidad. Son muchos los formatos que se le pueden dar a la exposición y divulgación de la sistematización, desde el más clásico como lo es el informe hasta el más artístico como puede ser un cómic. La elección de una u otra estrategia comunicativa depende del público sujeto al que se esté apuntando.

8.8 La comunicación y la sistematización

Finalmente, en congruencia con ese último punto de la metodología en la SE, para que la sistematización alcance una mayor dimensionalidad, es necesario validar sus hallazgos, interrogantes, sus análisis y propuestas con los protagonistas de la experiencia misma. Esta validación involucra un proceso de socialización y diálogo de dicha práctica con la comunidad, tal como plantea la Fundación CEPECS (Carvajal, 2014). Uno de los pasos más importantes en la sistematización de Escuela Consciente incluyó la socialización de lo vivido con los profesores, padres de familia y acudientes, directivos, voluntarios y organizaciones aliadas. Este ejercicio sirvió para re-crear el relato de Escuela Consciente y para validar colectivamente las lecciones aprendidas a lo largo del proceso.

La comunicación está presente de manera transversal en la sistematización, la comprensión de las experiencias se configura como “un proceso colectivo de conocimiento, en el que el lenguaje participa no como pura denominación/representación, sino justamente como el medio (discurso) en el que se efectúan –y hace posibles– las relaciones dialógicas que fundamentan este conocimiento” (Hleap, 2008, p. 82).

Según Ghiso (1998, citado en Carvajal, 2014), todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. De tal manera, quienes participan atribuyen sentidos a las experiencias, generando así productos que pueden ser socializados como resultados de lo vivido desde su componente pedagógico: “Nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos”. Sin duda, son aprendizajes altamente significativos para quienes participan.

En cuanto a los resultados de la sistematización, estos pueden evidenciarse a través de distintos productos como un documento, que dependiendo del mismo proceso puede enriquecerse a través de guiones de teatro, afiches, imágenes o demás. En este tipo de ejercicios “se trata de utilizar todos los medios posibles, dentro de esta dimensión comunicativa que es inherente a todo proceso de sistematización de experiencias” (Jara, 2011, p. 7).

Basado en múltiples definiciones y en su experiencia, Carvajal (2014) define la sistematización de experiencias como:

un proceso teórico y metodológico, que a partir de la recuperación e interpretación de la experiencia, de su construcción de sentido y de una reflexión y evaluación crítica de la misma, pretende construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales. (p. 24).

Ghiso (1998, citado en Carvajal, 2014) plantea que se trata de “un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos, como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido” (p. 20). Ambos autores delimitan el componente comunicativo como una parte fundamental del proceso de sistematización.

El interpretar la experiencia requiere que esos aprendizajes se materialicen a través de distintos productos, tal como se planteó anteriormente. En este caso, la escritura ha sido una de las partes fundamentales para la sistematización de la experiencia, puesto que no sólo hemos realizado un ejercicio que la re-crea, sino que nos hemos permitido plasmar a través de la palabra aquellas lecciones que surgieron en el camino junto a la comunidad.

“Ese hábito de reflexionar acompañado de la escritura produce elaboraciones y expresiones que rompen con el pensamiento y el lenguaje común; produce una manera distinta de leer el mundo y de comunicarlo. Es en definitiva el uso de la imaginación creativa y sistemática” (Puerta, 1992, citado en Carvajal, 2014, p. 52).

Por otro lado, en esa misma exploración identificamos que ese texto escrito necesitaba de un producto que le pudiera interpelar desde algo más tangible, es por eso que en el marco de este trabajo de grado decidimos crear una “Caja de herramientas para una Escuela Consciente” que no solo recopila las herramientas creadas a lo largo del proceso, sino que también incorpora y da cuenta de las reflexiones suscitadas en su creación e implementación. Esta caja se ha creado como un producto que dialoga con el texto, con las voces de los actores y que permite que la experiencia sea replicada, adaptada, cuestionada o reinventada.

9. Metodología

Escuela Consciente fue un proceso muy cercano a nosotros. Nuestro propósito al emprender este trabajo de grado fue el de aportar elementos que permitan el fortalecimiento de la iniciativa. Es así que, al entender a la sistematización de experiencias como un modo de producir conocimiento a partir de lo vivido, optamos por determinar una metodología que nos permitiera ser coherentes con el proceso que recorrimos y que realmente se preocupara por retratar las reflexiones, relatos, pensamientos, sentires y aprendizajes de quienes integraron esta iniciativa.

Es así que luego de una revisión bibliográfica de metodologías ligadas a la sistematización de experiencias, expuesta en los capítulos anteriores, decidimos construir un camino que era fiel al sentido colectivo de Escuela Consciente. Si bien comprendemos que no existe una “fórmula mágica” o una receta única para llevar a cabo una sistematización de experiencias, el mismo proceso nos indicó que los pasos lógicos para lograr nuestro cometido eran: re-crear, comprender y potenciar lo vivido.

Es por lo anterior que basados en la revisión, e inspirados en el espíritu colaborativo del proceso que vivimos, propusimos el siguiente esquema para el desarrollo metodológico de nuestra sistematización:

9.1 Fase I: Co-construyendo la experiencia

Iniciamos por la recuperación documental de los materiales que fueron producto de la experiencia misma. Así como las múltiples, relatorías, actas, fichas de planeación, evaluaciones, grabaciones de Zoom, conversaciones de Whatsapp, guiones, entrevistas,

imágenes, vídeos y demás recursos. Una vez recuperado este material, procedimos a la revisión cuidadosa de cada uno de estos insumos que recogían la pluralidad de voces de los distintos actores que integraron Escuela Consciente.

Posteriormente diseñamos una serie de entrevistas a distintos actores del proceso, con el objetivo de recopilar sus relatos y percepciones sobre el curso de la experiencia. Así como para también identificar lo que cada uno planteaba como aprendizajes significativos o lecciones aprendidas en el marco del proceso. Estas fueron ejecutadas por medio de Whatsapp, en donde recibimos material sonoro (notas de voz) y escrito.

Todos estos documentos y materiales fueron organizados en bases de datos, que centralizaron la información y permitieron la construcción de categorías que posteriormente aportarían en la construcción del macrorrelato y la identificación de una serie de lecciones aprendidas. De igual manera, este material también serviría como insumo para los distintos productos a generar como resultado del proceso de sistematización de la experiencia.

9.2 Fase II: Re-creando la experiencia a través del Macrorrelato Consensual

La revisión del material documental nos permitió contar una historia, que no sería otra que aquella vivida por los participantes de este proceso. Nos propusimos escribir un macrorrelato consensual, es decir “una narración de la experiencia que intenta incluir y poner en situación de interpretación las diversas perspectivas desde las cuales los sujetos han sido partícipes de la experiencia” (Ruiz, 2018). Esta gran narración colectiva fue construida a partir de los relatos de cada uno de los agentes participantes: directivos, docentes, aliados, voluntarios, padres de familia y acudientes, recopilados en las socializaciones y diversos espacios de encuentro que surgieron a lo largo de Escuela

Consciente. Para hilar los puntos de la conversación, se tomaron como base los elementos hallados en la primera fase de revisión documental. Las socializaciones se realizaron en contextos virtuales y presenciales, y cumplieron con el propósito de consensuar los relatos detrás del surgimiento, evolución y cierre de la primera fase de Escuela Consciente que se implementó entre los meses de mayo y diciembre del 2020.

Una vez se llegó a un consenso sobre el devenir de Escuela Consciente, se procedió a organizar el relato en función de dos aspectos que sentaron las bases para la línea narrativa:

1. Se construyó el relato siguiendo un orden cronológico, reincorporando antecedentes, primeros pasos, momentos de tensiones, construcción de diagnósticos, adaptaciones y demás.
2. El relato se elaboró en función de resaltar las lecciones aprendidas que fueron identificadas por los actores participantes, hilándolas como “enseñanzas” que estaban sujetas a los hechos que se reconstruyeron cronológicamente.

A partir de esta multiplicidad de sentires y perspectivas, realizamos la escritura del macrorrelato consensual, estableciendo cada una de las etapas o momentos situados de la experiencia. Destacando aquellas reflexiones que cobraron vida a través de testimonios que fueron recuperados del material propio del proceso; así como las grabaciones de Zoom, las fichas de planeación, las evaluaciones, relatorías, actas o antiguas conversaciones de Whatsapp.

Buscando enriquecer el proceso, también recopilamos una serie de testimonios, reflexiones y perspectivas que surgieron en medio de nuevas entrevistas que se desarrollaron en el marco del trabajo de grado. Es por lo anterior que en el relato logramos cruzar una multiplicidad de

voces provenientes de múltiples formatos que se produjeron en distintos tiempos, espacios, lugares y momentos de la experiencia.

9.3 Fase III: Reconociendo las lecciones aprendidas

A través de la revisión documental y de la construcción del macrorrelato consensual, se identificaron una serie de lecciones aprendidas a lo largo del proceso de la mano con los actores participantes. La flexibilidad con la que fue planteado el proyecto, su constante cambio y adaptación generó grandes aprendizajes; es por eso que planteamos hacerle justicia a aquello que -de acuerdo a lo planteado por la comunidad- podría considerarse como un insumo significativo para potenciar futuros procesos de acompañamiento que puedan gestarse en esta u otras instituciones educativas.

La consolidación de las lecciones aprendidas reúne las reflexiones de los actores de la comunidad, sumados a los momentos situados identificados en el macrorrelato y a la interpretación teórica sustentada a partir de la red conceptual del actual trabajo de grado; que se enmarca en la líneas de comunicación y educación, educación de calidad y la comunicación como mediadora social.

9.4 Fase IV: Difundiendo la sistematización de la experiencia

Por último, a modo de legado para este y futuros procesos, elaboramos una “Caja de herramientas para una Escuela Consciente” en la que una serie de instrumentos permiten re-crear la experiencia y replicar las estrategias y herramientas que nacieron con el proyecto.

Para la realización de la “Caja de herramientas” partimos de la revisión documental de las fichas de planeación y los módulos pedagógicos que fueron diseñados por los aliados y voluntarios a lo largo de la experiencia. Estos fueron constantemente retroalimentados por la comunidad participante, y se establecieron a través de la educación experiencial y la educación integrada para contextos mediados por la virtualidad; metodologías promovidas por la YMCA en sus programas.

Así mismo, también revisamos las grabaciones de los talleres en Zoom con el propósito de recopilar las actividades “en acción”, buscando también identificar y documentar qué variaciones surgían en el contexto en vivo en comparación a lo retratado en las fichas de planeación. Al haber sido un proceso flexible, era probable que en la ejecución de los talleres surgieran ciertos cambios o adaptaciones que a última hora debían ser adoptados por el grupo de voluntarios, bien fuese por alguna externalidad o una decisión consensuada cuando se encontraban “en escena”.

Basados en todo lo anterior, seleccionamos una serie de actividades, rompehielos, meditaciones y reflexiones que fueron reconstruidas a través de 14 tutoriales que fueron grabados en Zoom con apoyo de voluntarios de la YMCA. Este material fue organizado y editado por nosotros, quienes estamos a cargo del actual trabajo de grado, con el propósito de ponerlo a disposición de todos los actores del proceso, y de cualquier persona interesada, por medio de una página web que aloja la “Caja de Herramientas para una Escuela Consciente”.

De manera paralela, y como producto complementario al macrorrelato consensual, nos articulamos a dos voluntarias de la YMCA para la producción de un documental que retrató la experiencia de Escuela Consciente desde sus inicios, recreando la primera fase (mayo a

diciembre del 2020) e incluso yendo más allá al integrar el proceso que se vivió en el 2021 una vez el proyecto migró a la presencialidad con los estudiantes del plantel. Si bien este trabajo de grado sistematiza la experiencia de la primera fase, observamos como una gran oportunidad la de poder apoyar a la comunidad para generar un producto comunicativo que recogiera lo vivido desde el principio hasta el momento más actual en el que se produce este trabajo. El documental fue alojado en la página web de la “Caja de Herramientas”, con el fin de poder hilar los productos a la experiencia vivida.

Es así que estos productos comunicativos son los resultados de la sistematización de una experiencia que es muy cercana a nosotros, una experiencia que nos ha transformado y que ha dado pie para soñar, actuar y unirse en función de la Escuela Consciente que todos queremos.

10. Actores del proceso

Antes de presentar el macrorrelato sobre la experiencia, consideramos pertinente introducir a aquellos actores o agentes que hicieron parte de Escuela Consciente. Esta sistematización de experiencias se construyó de la mano de ellos, por lo que es pertinente reconocerlos como interlocutores válidos en el proceso de co-construcción.

ACJ- YMCA (Asociación Cristiana de Jóvenes / Young Mens’ Christian Association) de Cali: esta es una organización internacional, voluntaria, ecuménica (no afiliada a ninguna iglesia o religión), sin ánimo de lucro que tiene como objetivo construir justicia social para todas las personas con un énfasis en el empoderamiento juvenil. Tiene presencia en Colombia desde 1964 y en Cali desde 1984. La organización se autogestiona financieramente, y ejecuta programas de impacto social que se enfocan en el

acompañamiento de procesos comunitarios, psicosociales y pedagógicos con niñez, juventud y familias en las comunas 15, 16, 17, 20 y 21 de la ciudad de Cali.

Área Bilingüe e Internacional (ABI): esta área hace parte de la estructura organizacional de la YMCA Cali, se comienza a gestar oficialmente hacia el año 2019, con la vinculación formal del coordinador del área, Sebastián Cruz, uno de los integrantes del actual de trabajo de grado. El propósito del ABI era el de generar programas en tres líneas de acción: bilingües, internacionales y sociales. Los primeros eran programas de inmersión en inglés, en donde a través de la educación experiencial se fortalecían competencias socioemocionales en niños, jóvenes, adultos y población docente. Los segundos, tenían como función dinamizar programas que permitían el intercambio cultural a jóvenes universitarios trabajando como líderes de campamento de verano en los Estados Unidos. Y los terceros, eran aquellos programas que ponían al servicio de las comunidades las metodologías de los programas bilingües e internacionales por medio de acciones voluntarias, con el propósito de generar una transformación en áreas como la educación, el liderazgo y la construcción de paz. Escuela Consciente era parte de la línea de programas sociales del ABI.

Staff: son aquellas personas que están vinculadas laboralmente a la YMCA. En el marco de Escuela Consciente encontramos a Sebastián Cruz, quien en ese entonces era el coordinador del ABI y del proyecto; a Jenny López, directora general de la YMCA Cali; a Juan José Carrillo, coordinador del Área de Misión y Voluntariado; a Nilson Moreno, coordinador del Área de Jóvenes; y a Mónica Posada, gestora de calidad de la organización.

Voluntarios: son aquellas personas que hacen parte de la YMCA como colaboradores o voluntarios certificados del movimiento. No tienen vinculación laboral ni contraprestación económica alguna, y donan su tiempo, talento y conocimientos con el propósito de aportar a

una causa social en común. En el marco de Escuela Consciente se alcanzaron 50 voluntarios entre los meses de mayo y diciembre del 2020. Entre estas, se encuentra Karen Paredes, quien es una de las integrantes que realizó este trabajo de grado.

Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto): La Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) o (UMD) es una universidad privada y católica de Colombia, con sede principal en Bogotá. Ofrece programas académicos de pregrado, posgrado en especialización y maestría, además de educación continua en modalidades presencial y a distancia. Se vincula a Escuela Consciente a través de un convenio entre la YMCA y el Área de Voluntariado de la universidad, coordinada en aquel entonces por la docente Verónica Vargas, quien era apoyada por varios profesores de la institución.

Fundación UNICO: es una fundación que busca implementar el desarrollo psicosocial en los niños a través de estrategias artísticas, culturales, tecnológicas, deportivas y musicales, propiciando la adquisición de herramientas para enfrentar responsablemente situaciones cotidianas. Cuentan con un equipo que monitorea y da acompañamiento psicosocial. Se vincularon a Escuela Consciente a través de Uniminuto, con quien previamente tenían un convenio de cooperación.

Secretaría de Salud: la secretaría de salud se vinculó a Escuela Consciente a través del proyecto ZOE (Zonas de Orientación Escolar), en donde cooperaron con acciones puntuales para el beneficio de la comunidad educativa.

Comunidad educativa

Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón: es una institución educativa de carácter oficial, ubicada en la comuna 12, exactamente en el barrio Nueva Floresta de la ciudad de Cali.

Rector del Hernando Navia Varón: Bilmer Calero es el rector de la Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón. Apoyó el proceso de Escuela Consciente como mediador con distintos actores de la institución.

Docentes: el plantel educativo cuenta con un total de 75 docentes, los cuales están distribuidos según las áreas de enseñanza y los niveles de la institución. Las áreas y la cantidad de docentes por cada una son las siguientes: ciencias naturales (7), ciencias sociales (8), comerciales (10), educación física (2), ética y valores humanos (2), humanidades (11), matemáticas (8), tecnología (3), preescolar (4) y primaria (20). El total de los docentes participaron en las diferentes fases y con distintos grados de involucramiento en los procesos de Escuela Consciente.

Estudiantes: la institución educativa alcanza un total de 1.945 estudiantes entre sus programas de preescolar, primaria y bachillerato; de los cuales el 95% habitan en estratos 1 y 2 de acuerdo al rector de la institución. En Escuela Consciente participaron un total de 45 estudiantes entre los meses de octubre y diciembre, en 7 encuentros virtuales y 1 presencial.

Padres de familia y/o acudientes: los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes del Navia están organizados en la figura del Consejo de Padres, la cual hizo parte de Escuela Consciente.

11. Macrorrelato consensual: Escuela Consciente

Para re-crear y comprender la experiencia tuvimos en cuenta las voces de los distintos actores que hicieron parte del proceso, y cuyas percepciones logramos recopilar a través de múltiples documentos que fueron productos de grupos focales, evaluaciones, grabaciones de zoom, entrevistas y herramientas de monitoreo de la experiencia. El relato está escrito en el plural de la primera persona, la de los estudiantes que presentan este trabajo de grado e integrantes de la YMCA, dado que hicimos parte de la experiencia de Escuela Consciente y la vivenciamos de primera mano desde el inicio. Es así que nuestras voces son el hilo conductor que guía e incorpora los testimonios de diversos actores así como los insumos gráficos en la medida en que se van tejiendo y ampliando las perspectivas, interpretaciones y aprendizajes sobre lo experimentado.

Antecedentes: todo surge con un sueño

En mayo del 2020, a casi tres meses de haber iniciado la pandemia ocasionada por el COVID-19, el mundo entero atravesaba una emergencia de salud pública que nos obligó a confinarnos en la seguridad de nuestros hogares. El aislamiento preventivo estableció un nuevo pacto social, limitando nuestras formas de interactuar, socializar, aprender y entretenernos a las posibilidades que nos ofrecían las pantallas, las cámaras web y los micrófonos.

El propósito de la YMCA como organización, como movimiento, es el de servir a la comunidad y en aquel mayo no buscábamos ser indiferentes al momento que vivíamos. Desde el Área bilingüe e internacional (ABI) comenzamos a reunirnos virtualmente entre 7

voluntarios: María Isabel Marín, Natalia Acosta, María del Mar Benavides, Juan Camilo Triana, Valeria Villamil, Natalia Yepez y Valentina Quintero; y el coordinador del área, Sebastián Cruz. Inicialmente era un espacio de diálogo y de chequeo emocional, pues no podíamos desconocer que nosotros también estábamos siendo afectados por lo que vivíamos. Todos éramos jóvenes universitarios, entre los 19 y los 24 años, que desde cada uno de nuestros hogares encontrábamos en esas videollamadas un espacio seguro para la catarsis colectiva.



Reunión de voluntarios Área Bilingüe e Internacional, YMCA

Mayo de 2020

Aquí es importante mencionar los perfiles de quiénes hicimos parte de ese primer espacio. Teníamos estudiantes de comunicación social y periodismo, lenguas extranjeras, psicología, arquitectura, enfermería, sociología y licenciatura en ciencias sociales. Cada uno con trayectorias de vida muy particulares, pertenecientes a estratos socioeconómicos diversos,

universidades públicas y privadas, atravesando la pandemia en condiciones muy variadas. Sin embargo, todos estábamos unidos por un objetivo común: queríamos encontrar alguna manera de acompañar a las comunidades incluso desde el encierro.

Desde abril del 2020, algunos miembros del ABI participamos del proyecto *Talkative* de Colombia Bilingüe y el Ministerio de Educación, en alianza con la YMCA Colombia. A través de esta iniciativa, los líderes bilingües de la YMCA a nivel nacional facilitamos de forma voluntaria una serie de clubes de conversación en inglés virtuales que llegaron a más de 800 docentes de colegios públicos de distintas regiones del país. Estos clubes cumplieron con un propósito que trascendía más allá del uso y la práctica del idioma inglés; fueron realmente espacios para el diálogo, el encuentro y la ventilación emocional. Una oportunidad para acompañar a los docentes, para promover esperanza, para “cuidar del cuidador”, fortalecer relaciones y enviar un mensaje de que no estaban solos en esto.

Dentro del Programa de bilingüismo nacional, *Talkative* fue un programa de interculturalidad, un club de conversación, en el cual los profesores inicialmente compartían herramientas pedagógicas, compartían también sus didácticas, las cuales podrían ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de inglés tanto en aspectos comunicativos como socioculturales. (..) También aprendiendo otros contextos cómo es la culturalidad y la interculturalidad, siendo conscientes de sí mismos y también reconociendo al otro como un ente importante dentro de la comunicación como tal. Los docentes intercambiaron muchas, muchas, ideas herramientas pedagógicas que como anteriormente dije ayudaban a esas prácticas (...) Aportó a los inicios de la Escuela Consciente, en sus inicios también English For All, para tener en cuenta cuáles son las necesidades de los estudiantes y así mismo aportar directamente a ellas. (Natalia Yepez, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

Uno de los principales ejes del ABI en Cali son los programas sociales y comunitarios; es por eso que inspirados en la experiencia virtual de Talkative, propusimos acompañar a un colegio público en la ciudad, buscando trabajar inicialmente con docentes de inglés. Esta idea fue compartida con la Dirección General de la YMCA, quien junto al Área de Misión y voluntariado estaban tejiendo paralelamente una relación con la Uniminuto y la Fundación UNICO precisamente para apoyar a algún colegio de la ciudad.

Bueno, haciendo como un recuento de cómo se ha ido dando todo este proceso, como tal comienza a formarse más o menos en el mes de mayo, ¿cierto? Por allá en mayo empezamos a conversar entre las instituciones aliadas. Empezamos a conversar con algunos voluntarios diciendo como “Wow, sería realmente pertinente que de alguna manera desde lo que sabemos, lo que conocemos podamos aportar a la educación en Cali”. Eso fue como el sueño inicial y lo que nos permite como empezar a construir, a aportarle lo que ha sido todo esto. En un principio pues éramos 6 voluntarios más o menos, más Verónica de Uniminuto que está aquí presente y las compañeras también de las de la Fundación UNICO que aunque no están aquí en este momento, han estado como muy pendientes en todo el proceso. (Sebastián Cruz, coordinador del ABI, 5 de septiembre 2020)

Pero entonces, para mayo del 2020, había varias incógnitas en el aire: ¿Qué colegio?, ¿de qué manera llegaríamos?, ¿cómo haríamos el puente estando confinados?, ¿de qué manera articularíamos con los aliados que se venían sumando?

La alianza entre Uniminuto y la YMCA inició porque cuando yo tomo liderazgo del voluntariado en Uniminuto encuentro un correo, creo que fue como flyer, de una jornada de voluntariado que hizo la YMCA, me pongo en contacto con Juan José, el líder del voluntariado de la YMCA para encontrarnos. Hicimos un encuentro virtual, socializamos del voluntario de cada una de las instituciones y miramos cómo

podíamos trabajar. En ese momento era el inicio de la pandemia, tipo mes de abril. Finalizando abril - mayo del 2020 nos encontramos en una reunión Macro, donde él invitó a la directora de la YMCA y miramos cómo podríamos trabajar, y especialmente como con la población infantil. Posteriormente pues ya establecimos una mesa de trabajo y teniendo en cuenta la experiencia que tenía, o que tiene, la YMCA con instituciones educativas, referenció al Hernando Navia Varón para que pudiéramos hacer el trabajo de brindar apoyos para la educación durante pues una pandemia, y sobre todo con los retos virtuales que esto traía. Así inició nuestro vínculo y se hizo pues un convenio interinstitucional en ambas partes con una duración de 3 años. (Verónica Vargas, coordinadora del voluntariado de Uniminuto, 8 de febrero de 2022)

El Retorno al Navia

En el 2018 la YMCA Cali entabló una cooperación a través del ABI con la Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón, de carácter oficial ubicada en el barrio Nueva Floresta, comuna 12 de la ciudad. En el colegio realizamos capacitaciones a docentes y estudiantes en temas de bilingüismo, convivencia, paz y liderazgo. Lo anterior se realizó en el marco del programa Módulos de Paz, resultado de la alianza de la Federación Colombiana de ACJ - YMCA y el Ministerio de Educación.

En el 2018 la Federación de ACJ en Colombia junto a otras entidades se pensaron algo con relación a la paz, en este momento no recuerdo el nombre, pero esos talleres con relación a la paz lo que buscaban era fomentarle a los profesores un currículo académico que trabajara un poco el aprendizaje colectivo, la educación experiencial, la educación integrada y todo este tipo de aprendizajes y metodologías que tenemos en la Y para que ellos y ellas tuviesen herramientas dentro del aula de clase

innovadoras que le aportaran a ese proceso de construcción de paz a nivel nacional.

(Natalia Acosta, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2020)



Implementación de Módulos de Paz, Hernando Navia Varón

2018

La relación se diluyó a raíz de que, para aquel entonces, el ABI no era un área formalmente constituida en la YMCA, sino un área meramente voluntaria (sin un staff a cargo). Por ende, las múltiples responsabilidades de los voluntarios de aquella época no permitieron que la relación avanzara más allá de las acciones puntuales realizadas en aquel año.

En 2018 vivimos acciones significativas, que generaron expectativas que quedaron en el aire. De alguna manera, se podría decir que estábamos en deuda con el Navia. Es por eso que sin dudarlo lo propusimos como primera opción y entramos de inmediato en contacto con el director de la institución educativa, Bilmer Calero. Tuvimos con él una primera llamada de 45 minutos, quien desde su perspectiva compartió insumos que funcionaron como elementos para construir un pre-diagnóstico de la situación que enfrentaba el plantel con respecto a la educación en tiempos de pandemia.

Los primeros pasos de Escuela Consciente se dieron a partir de una reflexión que hicimos, bueno, que hice yo como rector junto con algunos integrantes de la Y (YMCA) respecto a qué clase de escuela nosotros debíamos regresar. Si era la misma escuela que dejamos cuándo empezó la pandemia, si toda esa experiencia de la pandemia había tenido algún impacto a nivel individual o institucional. Es decir, a nivel social, cómo ha impactado todo ese fenómeno de la pandemia, el aislamiento, las cuarentenas, todo ese tema. Entonces la reflexión era en torno a qué escuela queríamos regresar, a qué escuela queríamos ver nosotros como directivos, qué escuela queríamos ver, qué clase de cambio debemos tener los directivos, lo mismo los docentes y por obvias razones los estudiantes. Entonces empezamos a dialogar en torno a eso con un pequeño grupo (...) en torno a eso. Y bueno ahí arrancó ya el proyecto cómo salió el proceso que se vivió pero básicamente ese fue al inicio. (Bilmer Calero, rector del Hernando Navia Varón, 7 de febrero de 2022)



Reunión entre Bilmer Calero, rector de la Institución Educativa Técnico Comercial

Hernando Navia Varón, y Sebastián Cruz, coordinador del ABI

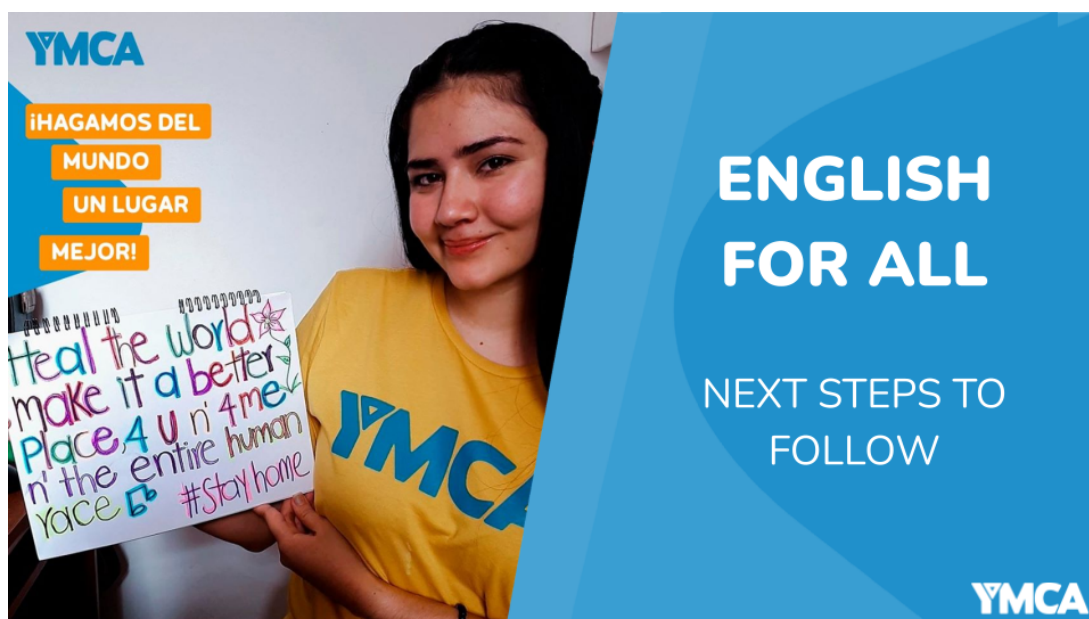
Los principales hallazgos identificados en ese diálogo resaltaron los retos pedagógicos que enfrentaron los docentes para la enseñanza en ese contexto. Asimismo, se hizo énfasis en las problemáticas que se agudizaron en términos de salud emocional y la afectación en los índices de inclusión educativa a raíz de la poca conectividad en la comunidad estudiantil.

Atender a los estudiantes ha sido muy complejo. Esta situación ha visibilizado una brecha enorme que se sabía que existía pero no se reconocía. Las diferencias existen y es bueno que haya forma de medirlas. Tenemos grupos que luchan todos los días por su supervivencia. Hay familias que están aguantando física hambre. Es muy complejo. Las bases no son beneficiadas como se dice, ni en la normalidad anterior. Es triste esa realidad que vivimos. La salud mental de los chicos está desatendida. Tenemos 2.000 estudiantes, entre un 50 y 60% no cuentan con conectividad. Se volvió como parte de la canasta familiar. (Bilmer Calero, rector del Hernando Navia Varón, 26 de mayo de 2020)

Basados en esa conversación, construimos un pre-diagnóstico que nutrimos al sumar nuestras experiencias recopiladas a través de trabajar con docentes de colegios públicos en Talkative y de la investigación que realizamos a través de distintos artículos periodísticos. Además, también sumamos nuestras experiencias como estudiantes que atravesaban una pandemia, teniendo en cuenta la distinción entre los niveles de educación básica, media y superior. Con esta información se diseñó el formato para el primer grupo focal que se tendría con docentes de la institución, delimitando 3 líneas específicas a indagar: retos de la enseñanza en el contexto actual, bienestar emocional e inclusión educativa.

El bilingüismo y la “verticalidad”

El ABI le apuesta a generar transformaciones sociales en donde el inglés es un vehículo para lograrlo, pues a través de la educación experiencial y la educación integrada (metodología de la YMCA) logramos crear espacios seguros para el fortalecimiento de competencias socioemocionales (empatía, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación asertiva) y las competencias comunicativas en el idioma. Es por eso que, en primera instancia, el componente bilingüe debía tener una especie de “rol protagónico”. Sin todavía tener objetivos claros, ni un diagnóstico consolidado, el proyecto fue titulado como “English For All” (Inglés para todos), buscando apelar a un sentido de inclusión.



Diapositiva entrenamiento de nuevos voluntarios de English For All

10 de julio del 2020

Es importante mencionar que decidimos enfocarnos en la apuesta por el bilingüismo porque en ese momento, como organización, no sentíamos que tuviéramos la capacidad en términos de talento humano para abarcar más. Dicho de otra manera, en mayo del 2020 no teníamos

suficientes manos. Como equipo no queríamos generar expectativas muy altas que no pudiéramos cumplir, tal como sucedió en el 2018. El propósito inicial fue acompañar a los 6 docentes de inglés de la institución, y con ellos generar un impacto en estudiantes y otros docentes del Navia.

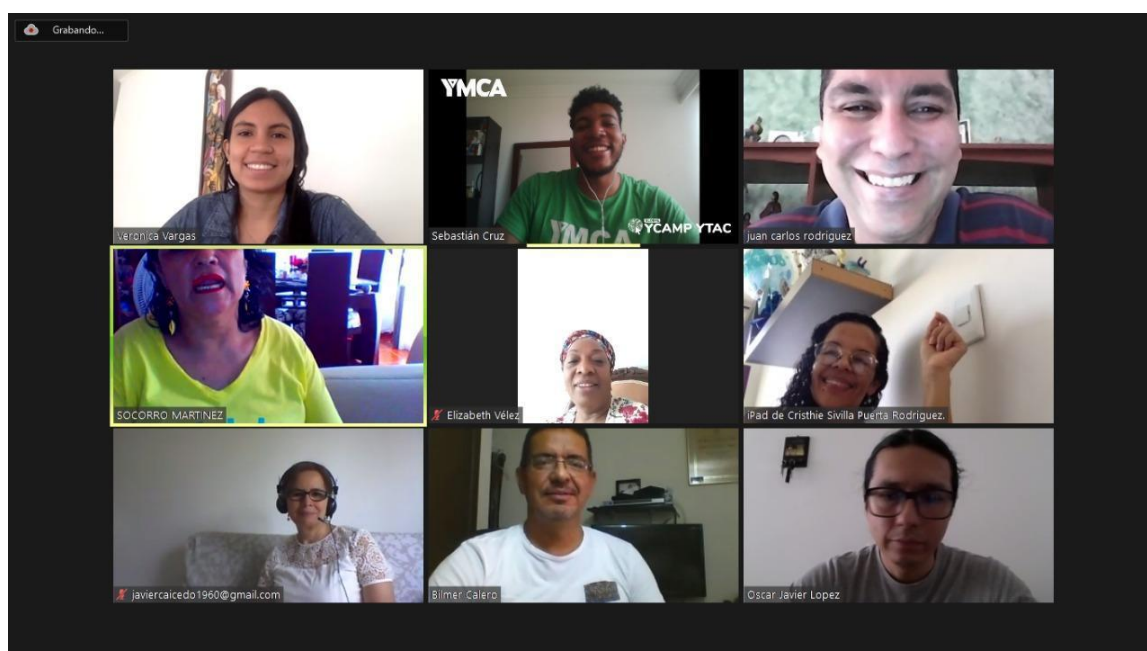
En este caso, se puede afirmar que una lección valiosa que nos dejó el proceso fue la de realmente dialogar con la comunidad y los diversos aliados, pues en ese momento priorizamos nuestras experiencias y conocimientos por encima de la necesidad puntual que enfrentaba la comunidad y otras múltiples posibilidades que podían surgir en el momento. Al final constatamos que la apuesta en un principio tuvo una aproximación metodológicamente vertical, en la que se manifestaba una relación desigual donde los elementos procedimentales y logísticos del proyecto se veían supeditados a las limitaciones en recursos humanos de la YMCA y los objetivos del Área Bilingüe e Internacional. No obstante, todo esto cambió luego de profundizar el diálogo con los docentes y comprender más de cerca las percepciones que tenía la comunidad sobre su propio contexto en aquel entonces.

Diagnóstico participativo

Un punto valioso para la experiencia fue priorizar el diálogo como una parte fundamental para el co-diseño de cada parte del proceso: el punto de partida fue el reconocimiento de los miembros de la comunidad educativa como interlocutores válidos en la definición del planteamiento del problema. Para lograr esto se diseñaron instrumentos como los grupos focales y las entrevistas.

Junto a la coordinadora del área de voluntariado de Uniminuto, Verónica Vargas, diseñamos y facilitamos el primer grupo focal en el que participaron 6 docentes de inglés de la sede del bachillerato y el rector de la institución. Las preguntas que facilitaron la conversación estaban enfocadas en cada objetivo temático planteado en el prediagnóstico. Los hallazgos de este grupo focal reafirmaron la necesidad de enfocarse en esas tres líneas temáticas, y nutrieron el diagnóstico que se realizó inicialmente.

El primer grupo focal se hizo de manera conjunta entre Sebastián, que era líder de todo esta iniciativa, y de parte mía, como líder de voluntariado de la universidad. Sebastián hizo pues una propuesta de grupo focal con unas preguntas las cuales revisamos y digamos que estaban muy acorde a la identificación de necesidades de la parte educativa, y sobre todo también de acompañamiento a estudiantes por parte de docentes. Hicimos un grupo focal donde participaron algunos docentes y el rector, se dinamizó de una manera pues adecuada, se hicieron preguntas orientadas a eso: a qué sentían ellos que necesitaban, qué retos habían en en la virtualidad, y qué retos sentían ellos que como docentes tenían para acompañar a los adolescentes. Y ahí pues salieron muchas necesidades a nivel psicosocial, psicoemocional, para los niños y jóvenes teniendo en cuenta las condiciones de vulnerabilidad que ellos presentan en los territorios donde viven. Y pues también pues como todas las experiencias docentes. Fue un ejercicio muy enriquecedor porque pudimos escuchar a los docentes y estuvieron muy participativos en ese espacio. Entonces consistió en que se tenían unas preguntas preparadas acordé pues a lo que ya mencione. Sebastián hizo unas, yo hice otras, establecimos pues como una relatoría de ese grupo focal y a partir de ahí se tomaron insumos para lo que posteriormente fue English For All y posteriormente Escuela Consciente. (Verónica Vargas, coordinadora voluntariado Uniminuto, 8 de febrero de 2022)



Primer grupo focal con docentes del área de humanidades

1 de julio de 2020

Los profesores reconocieron la falta de motivación como uno de los principales retos que encontraban en sus estudiantes. Estos no encontraban un sentido en la educación como parte de su proyecto de vida y el aislamiento acrecentó el desinterés por su formación, sumado a las dinámicas familiares, que en varios casos enfrentaban tensiones a raíz de la falta de herramientas que los acudientes tenían para realizar un acompañamiento como co-educadores formales desde el hogar.

Hay un paradigma muy fuerte y es el concepto de escuela. Cuando hablamos de pautas de crianza hablamos de aquello que nos marca para la vida. En los sectores en los que se mueven, la escuela no es un espacio de esperanza. Se convierte en un espacio al que se debe ir porque sí. Pero no es un concepto de “ahí es en donde voy a poder cambiar mi proyecto de vida”. Es un factor que complica las cosas. Cuando se habla con los muchachos es una maravilla cuando abren sus ojos y observan que hay una posibilidad que antes no observaban. A veces damos por sentado realidades

universales que no aplican para todos. (Cristhie Puerta, docente del Hernando Navia Varón, 29 de junio de 2020)

Diseño de primera propuesta

Con base en los hallazgos de la entrevista al rector y el grupo focal con los docentes, se diseñó la primera propuesta del proyecto en donde se definieron las 3 líneas de acción: educación de calidad, bienestar emocional e inclusión educativa. Estas líneas recogían algunas de las problemáticas y retos que fueron señalados por los mismos actores de la comunidad educativa y que eran consecuentes con la capacidad del equipo conformado.

Para la línea de **educación de calidad**, se propuso como objetivo fortalecer las estrategias de enseñanza del idioma inglés a través de procesos formativos que brindaran herramientas prácticas a docentes de bachillerato con un enfoque en la innovación educativa, la interculturalidad y la educación integrada en el contexto virtual. Para lograr este objetivo se propusieron las siguientes actividades:

- Diseñar y ejecutar un entrenamiento a docentes de inglés del plantel educativo, enfocado en la innovación y la inclusión educativa enmarcado en la metodología de la educación integrada en contextos de virtualidad.
- Crear la figura de “Equipos Bilingües” entre voluntarios y docentes, para acompañar los respectivos cursos de inglés según tiempos estipulados.
- Gestionar espacios virtuales de intercambio cultural con voluntarios internacionales de YMCA y campamentos aliados en los Estados Unidos, con el propósito de ofrecer espacios seguros que motivaran el uso del idioma en un contexto real.

Con relación a la primera línea de English For All, si no estoy tan mal, creo que fue la de docentes, donde lo que buscábamos con los docentes específicamente de inglés era darles herramientas para que ellos pudiesen desarrollar sus clases virtuales por medio de la educación experiencial adaptada a la virtualidad. Pero luego se empezó a expandir y se agregaron como las otras líneas. (Natalia Acosta, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

Por otro lado, en la línea de **bienestar**, se planteó inicialmente diseñar e implementar un plan de fortalecimiento socioemocional y de convivencia familiar orientado a la prevención y la atención a factores necesarios para el bienestar físico y mental de la comunidad educativa.

Para hacer esto posible, se propuso una estrategia pedagógica transmedia que otorgara herramientas de cuidado de la salud mental y convivencia a docentes, estudiantes y padres de familia con un enfoque diferencial para cada grupo. En esa misma línea se planeaba una estrategia de formación transmedia con contenidos de parentalidad positiva a padres y acudientes de los estudiantes.

Bueno, la línea de bienestar con los docentes de la institución educativa Hernando Navia Varón se creó para fortalecer y desarrollar habilidades socioemocionales para el bienestar propio y de la comunidad educativa. A partir de los diálogos significativos que ayudaran a sus prácticas pedagógicas con los estudiantes apoyados en la educación experiencial y la educación integrada. (Elida Molano, voluntaria de la YMCA, 7 de febrero de 2022)

Mientras que, finalmente, en la línea de **inclusión**, se propuso aumentar la cobertura y el acceso a las clases del total de estudiantes a través de la implementación de estrategias

transmedia que vincularan el uso de distintas plataformas con metodologías para la enseñanza de los diversos contenidos.

En un primer momento se estableció el diseño de contenidos en formato audiovisual y radiofónico con actividades que tuvieran un enfoque experiencial, lúdico y reflexivo desde la educación integrada (metodología de la YMCA). Con base en las actividades virtuales, se esperaba diseñar un “Kit de Aprendizaje” que se iba a entregar a grupos de estudiantes y contendría materiales lúdicos y pedagógicos para el desarrollo óptimo de estas actividades de manera remota.

Lo que proponía la línea de inclusión era justamente buscar como las formas y herramientas para que la educación no sea como una cuestión de privilegios, sino justamente como que su propósito sea llegar a todas, todos, todes; niños, niñas y jóvenes en general. Que todos tengan como un acceso de educación de calidad y pues justamente en el área del inglés, de las lenguas extranjeras, es poder como propiciar espacios para que las personas, niños jóvenes, niñas con menos recursos pudiesen acceder como a esta a esta educación. Y pues justamente es a través como del voluntariado de jóvenes que estábamos allí tratando de digamos de entender cuáles eran las necesidades principales en este caso pues en el colegio Hernando Navia Varón. (Angélica Arias, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

Todo esto mutó a medida que el proceso avanzaba, algunas iniciativas pudieron implementarse mientras que otras nuevas surgieron con el paso de los meses y la evolución de la pandemia. El proyecto creció y la comunidad tomó un rol más activo en la apropiación de los espacios, transformando así el norte del proyecto.

Apunten a unir voluntades

Luego de dialogar con los docentes en los grupos focales, los voluntarios y aliados estratégicos identificamos que necesitábamos más manos para llevar este proceso a cabo. Fue así que decidimos diseñar una estrategia de convocatoria de voluntarios que se desarrolló a lo largo del mes de julio del 2020. Se partió por retomar la información obtenida de una base de datos de personas interesadas en iniciar voluntariado en la YMCA Cali en febrero del 2020 y que finalmente no pudieron hacerlo por las medidas de aislamiento social preventivo ante el riesgo de COVID-19.

Nos contactamos con cada una de estas personas por Whatsapp, invitándoles a un primer encuentro para conocer una manera en la que podríamos generar un impacto a través de la virtualidad. Entre los voluntarios de aquel momento, nos distribuimos los contactos en la base de datos y enviamos mensajes uno a uno. Realizamos un primer encuentro virtual basado en la metodología de la educación experiencial, creando un espacio cuyo objetivo era conocernos y compartir con ellos la propuesta del proyecto que se estaba gestando con el Navia. En aquella ocasión pudimos contar con la participación de 31 personas aproximadamente y a medida que se iban llevando a cabo las siguientes reuniones de organización y planeación, se fueron sumando personas provenientes del voz a voz, así como de las instituciones aliadas, Fundación UNICO y la Universidad Uniminuto, interesadas en aportar desde sus experiencias y saberes.

Al principio del año 2020 se hizo la feria de voluntariado donde llegaron muchas personas interesadas en aportar a EQUALL, que era un proyecto pues para enseñar inglés. Pero por toda la contingencia sanitaria, la crisis por el COVID-19, pues esas personas quedaron un poco en el aire, entonces lo que hizo English For All es redirigir todo ese tipo de personas o hacer un llamamiento masivo, luego de hacerse

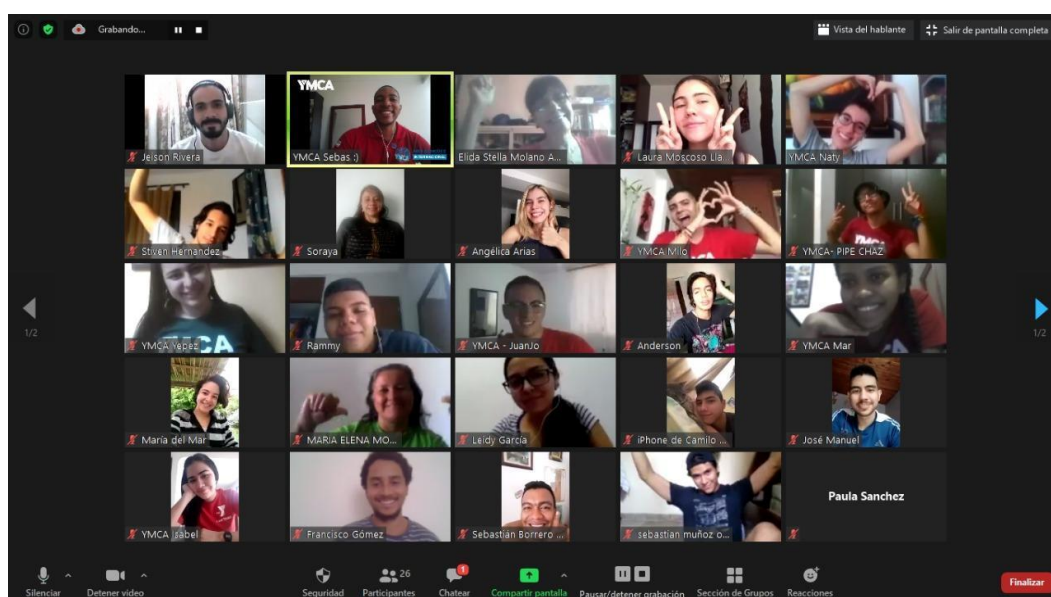
presencial se hizo uno virtual, más o menos a esto de agosto si no estoy mal, y en ese momento pues todas esas personas se redireccionaron a English For All. Lo que buscaba también era como permitirle a las personas hacer algo desde sus casas, que pudiesen estar impactando la vida de aquellas personas que tal vez no tenían la posibilidad de disfrutar de los mismos privilegios en aquel momento entonces de ahí surgió la posibilidad también de aportar a un proceso educativo que estaba en adaptación. (Natalia Acosta, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

Las estrategias que se utilizaron para poder invitar a nuevas personas fueron variadas, entre esas la creación de flyers, videos didácticos, donde se resumiese el objetivo del proyecto y se convocara a personas nuevas principalmente pues que fuesen bilingües, que pues eso después cambió. Se hacían talleres de capacitación para estas personas y se intentaba llamar la atención de algo muy vivencial para que las personas cuando llegaran se les presentase el proyecto pero no de una manera magistral sino más vivido y que bueno, una vez esas personas nuevas que se querían integrar el proyecto viviesen un poco lo que iba a ser el proyecto, se enamoraran de él, se engancharan, y que se les dijese al final “bueno, esto es lo que ustedes acabaron de vivir el día de hoy, básicamente es lo que queremos hacer con la comunidad educativa”. Entonces se hizo mucho por medio de la educación experiencial y pues evidentemente por la condición de salud pública y sanitaria de ese entonces pues todo fue de manera virtual. (Juan Camilo Triana, voluntario de la YMCA, 7 de febrero de 2022)



Imagen promocional convocatoria de voluntarios para English For All

Julio del 2020



Primera reunión virtual con voluntarios de English For All

4 de julio del 2020

Recuerdo que las banderas o los objetivos eran: uno, impactar en estudiantes, en chicos, que estaban desde hace mucho tiempo como alejados debido a la pandemia del entorno escolar y la calidez que permite la presencialidad. Segundo, recuerdo

mucho que uno de los enfoques era el bilingüismo y que podíamos aportar desde nuestro conocimiento del área de inglés, el conocimiento del idioma para así brindarle a los chicos otras herramientas, otros conocimientos, como lo es el conocimiento de un segundo idioma que puede abrir puertas al mundo pero también que no era solamente como una escuela de inglés, por ejemplo, sino que el enfoque era en el bienestar emocional, en el bienestar de los estudiantes. (Laura Flórez, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

El 7 de julio se realizó otro encuentro virtual, allí se presentó el contexto de la institución educativa, la YMCA, los aliados estratégicos y se establecieron los canales de comunicación para cada línea del proyecto (Educación, Bienestar e Inclusión), organizándonos a partir de los intereses de cada voluntario. Para esto último, creamos una dinámica a través de Whatsapp en donde invitamos a cada persona a presentarse, compartir una foto y expresar cuál de las 3 líneas le interesaba apoyar. Desde ese instante pudimos reconocer la diversidad que había en el grupo. Por compartir tan solo algunos:



Hola chicos. Me llamo María Elena Mondragón pero me pueden llamar "Malena". Tengo 4 hijos entre 19 años y 35 años de edad. Soy docente desde el año 1991. Siempre he sido estudiante y docente ya que pienso que estamos llamados a estar actualizados para poder guiar a los niños, jóvenes y adultos de manera responsable. Soy feliz con mi profesión y aunque llevo varios años con trabajo voluntario desde la Red de docentes de Lenguas Extranjeras de Cali, siento que es el momento de proyectar mi experiencia y conocimientos a una comunidad diferente con la que he estado interactuando. Feliz de tener esta oportunidad para entregarle a los demás todo lo positivo que he recibido durante la vida. Mi color favorito es el azul. Sensible con la naturaleza 🌳🌊 Me encanta el mar, la playa, el sol, las caminatas por el campo, bailar salsa, 🍷 manualidades, las situaciones de retos; además soy buena escuchando a los demás y para hablar en público. Estoy feliz y dispuesta a colaborar con todos. Me gusta educación de calidad. 😊👍

11:39 a. m.

Hi, mi nombre es Sebastian Muñoz, tengo 19 años. Actualmente soy estudiante de arquitectura en la universidad Del Valle. Me encantan los deportes extremos, el fútbol, el baloncesto, el ciclismo, el senderismo, el climbing y el atletismo. también me encanta viajar y conocer nuevas culturas y nuevas personas. Mi color favorito es el azul y la línea que me interesa es la de bienestar

4:09 p. m.

Hola todo mundo, mi nombre es Sebastián Borrero y soy estudiante de ingeniería biomédica en la universidad Autónoma de occidente. Me encanta jugar fútbol, montar bicicleta, nadar, escuchar música y muchas cosas más. Me siento muy feliz de ser parte de este equipo y espero ser de mucho apoyo!

9:04 p. m.

Fragmentos tomados del grupo de voluntarios English For All

7 de julio 2020

Es así como pasamos de iniciar con 7 voluntarios en mayo, a haber contado con el apoyo de más de 50 voluntarios al mes de diciembre del 2020. La juntanza y la construcción colectiva fue fundamental para el éxito del proceso, y lo que nos permitió involucrar a tantas personas fue precisamente el encontrar un objetivo común, un sentido compartido que nos unía a pesar de ser tan diversos. Era ese deseo colectivo de “hacer algo” para construir con otros en

medio de la crisis, además de también dar importancia a gestar y afianzar lazos en nosotros como equipo a medida que avanzamos con la propuesta.

Sobre generar alianzas: reflexiones y oportunidades de crecimiento

Un aspecto a fortalecer en este margen puede ser la necesidad de formalizar o institucionalizar las alianzas. Si bien el espacio tuvo un amplio respaldo, en donde llegamos a contar con apoyo de Uniminuto, Fundación UNICO y la Secretaría de Salud; un hecho que al final del proceso en diciembre perjudicó a la institución fue el no documentar un convenio de cooperación entre la YMCA y la Fundación UNICO. Esta última comentó en la evaluación del proceso que no se sintió parte de la alianza, tal como sí se logró con la Uniminuto.

Esto se debió a múltiples factores. Por sus limitaciones de recursos humanos, UNICO no se adentró en el proceso de co-construcción tanto como los voluntarios de la YMCA y la Uniminuto. Las funcionarias de UNICO eran personal contratado, por lo que su aporte más viable era el de compartir guías que ya eran pre-diseñadas por el equipo de la Fundación, compuesto por psicólogos y trabajadores sociales. Sin duda, ese era un aporte de gran valor, no obstante, las guías implementadas en los espacios de Escuela Consciente eran co-construidas por todos los que integraban el equipo, de acuerdo a las retroalimentaciones recibidas por estudiantes, docentes y padres/acudientes; es por eso que el material del proceso era versátil, adaptativo y se encontraba en constante transformación. Estas circunstancias llevaron a que para el mes de diciembre la Fundación UNICO no se sintiera tan involucrada en el proceso y optara por no continuar con la alianza para el próximo año.

Con Uniminuto, por otra parte, se resaltó enormemente el ambiente colaborativo que encontraban en la YMCA, particularmente junto a los voluntarios de Escuela Consciente.

Desde la universidad nos acompañaron docentes y directivos de las facultades de educación, comunicación social e ingeniería. Nuevamente, a pesar de la gran brecha generacional y en niveles formativos se encontró la manera de “hacer equipo” y construir desde la diferencia. Gracias a esto, Uniminuto desde su Área de Voluntariado decidió en ese momento continuar apoyando el proceso para el 2021.

Diálogo de saberes y procesos colaborativos

Transversal a todo el proceso, tomamos el diálogo de saberes como pilar del camino que nos propusimos construir conjuntamente. Dialogar para encontrarnos y reconocernos desde cada uno de nuestros lugares simbólicos: siendo profe, estudiante, acudiente, rector, voluntario o aliado estratégico. Construir sobre el reconocimiento de cada una de las posturas, identidades, realidades y bagajes sociales tan diversos para cada uno de los agentes que participaron activamente de esta experiencia. Cada uno, desde su saber, fue reconocido como un sujeto válido en la construcción del diálogo que buscamos sostener a lo largo de toda la vivencia.

Fue así como tras consolidar el equipo de co-construcción se realizó un nuevo encuentro virtual en el que los distintos actores pudieron ofrecer una retroalimentación sobre la propuesta inicial del proyecto. Como fruto de este espacio se obtuvieron insumos para elaborar una **segunda propuesta** más nutrida y detallada, reorganizando las tres líneas antes planteadas en dos grandes apuestas que pudieran abarcar todo el proyecto con un enfoque diferencial para cada uno de los actores. Estas dos líneas planteadas fueron la de Educación de calidad y Bienestar. A través de las actividades propuestas en cada una de éstas se buscaba corresponder al objetivo de la anterior línea de inclusión, de manera que se pudiera garantizar el acceso de la comunidad educativa a las plataformas pertinentes para el

desarrollo de las clases y actividades académicas de manera remota, hasta ese entonces no posibilidades.

Para la línea de educación de calidad, en el caso de los profesores del Hernava, se pensó realizar un entrenamiento para 6 docentes de inglés enfocado en la innovación y educación experiencial en la virtualidad. Además, se pretendía construir un banco de recursos y herramientas gráficas y audiovisuales que les permitiera contar con los insumos necesarios para realizar clases remotas de manera pedagógica e interactiva con los estudiantes.

En el caso de los estudiantes, se conformaría un grupo de liderazgo bilingüe, integrado por dos representantes de cada grupo, para un total de 70 participantes. Este grupo tendría como propósito formar líderes en búsqueda del empoderamiento y la apropiación por parte de la comunidad estudiantil del proyecto, hasta ese entonces denominado English for All. De manera transversal, se planeó la creación de espacios interculturales para los estudiantes con voluntarios internacionales y el diseño de contenidos audiovisuales y radiofónicos enfocados en la motivación del uso del idioma que complementarían las guías diseñadas por los docentes.

En la línea de bienestar se planteó la capacitación para 75 docentes enfocada en el autocuidado y la salud mental, así como la conformación de Equipos Saludables que dinamizaran una estrategia transmedia conjunta hacia estudiantes y el establecimiento de un grupo de autocuidado mensual.

Para los estudiantes, el primer paso a realizar identificado fue el grupo focal, seguido de la elaboración de unas guías prácticas de desarrollo de habilidades socioemocionales, la

creación de espacios de diálogo extracurriculares sobre autocuidado y el diseño de contenidos audiovisuales y radiofónicos sobre la misma temática.

En el caso de los padres de familia y acudientes también se realizaría un grupo focal con el Consejo de Padres, figura en la que se sentían recogidos y organizados. Posteriormente se planteó la elaboración de un podcast que circularía por medio de WhatsApp sobre la parentalidad positiva. Así mismo, en esta exploración de formatos creativos y atractivos se propuso la creación de radionovelas que permitieran dar lugar a reflexiones sobre temáticas que ellos propusieran.

Los primeros talleres

A finales de agosto, se llevó a cabo la Semana de Desarrollo Institucional en el Navia. Esta semana está enfocada en generar espacios para la capacitación docente en distintos ámbitos, así como para propiciar espacios de planeación institucionales, la entrega de calificaciones y reuniones con los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes. El rector de la institución vio una oportunidad para llevar a cabo unos primeros talleres con la totalidad de los docentes entre el 24 y 27 de agosto de 2020. Esto fue comunicado al equipo de la YMCA y aliados del proyecto, quienes ante este panorama diseñaron desde las líneas de educación y bienestar 6 talleres que cumplieran con los siguientes objetivos que se co-construyeron con los directivos del plantel:

- Conocer y explorar el uso de distintas plataformas y herramientas que posibilitaran las clases sincrónicas (Google Meet, Classroom y Zoom).
- Promocionar el autocuidado de la salud mental, física, emocional y espiritual frente al desgaste emocional vinculado al trabajo virtual en tiempos de confinamiento

- Generar un espacio de diálogo y reflexión sobre el rol del educador y la profesión docente.

Los voluntarios y aliados se reunieron hasta por dos semanas seguidas en distintos horarios, con el objetivo de diseñar la planeación pedagógica de los talleres, designar líderes por cada sesión y distribuir responsabilidades. Durante ese período se organizaron los seis encuentros de la siguiente manera:

Talleres de formación - Semana de Desarrollo institucional Alianza proyecto English For All 25 - 27 de agosto 2020		
Martes	Miércoles	Jueves
8:00 - 9:00 am Google Classroom / María Elena Mondragón	9:00 am - 10:00 am El valor de la docencia - Valentina Mira, Karen Paredes, Paula Sánchez	8:00 - 9:30 Zoom - Juan Carlos Martínez
10:00 am Autocuidado y Mindfulness - Elida Molano y Laura Moscoso	10:30 - 12:00 am Google Meet - Jacqueline Neira	10:00 - 11:30 am Herramientas para acompañar la salud mental desde lo pedagógico - Sebastián Muñoz y Nilson Moreno

Imagen extraída del Formulario de apoyo de talleres - Semana de Desarrollo Institucional, orientado a los voluntarios y aliados estratégicos

En estos talleres se buscaba deconstruir la popular equivalencia de que aprender es sinónimo de recibir información, ya que se promovía la participación activa de los profes en poner en común conocimiento las herramientas o estrategias que habían usado anteriormente y que les habían resultado útiles para su quehacer docente. En otras palabras, indagar en aquellos conocimientos previos, darle valor a los aciertos y socializarlos para que otros pudieran

conocerlos. En el fondo, se trataba de un proceso de democratización y construcción colectiva del conocimiento.

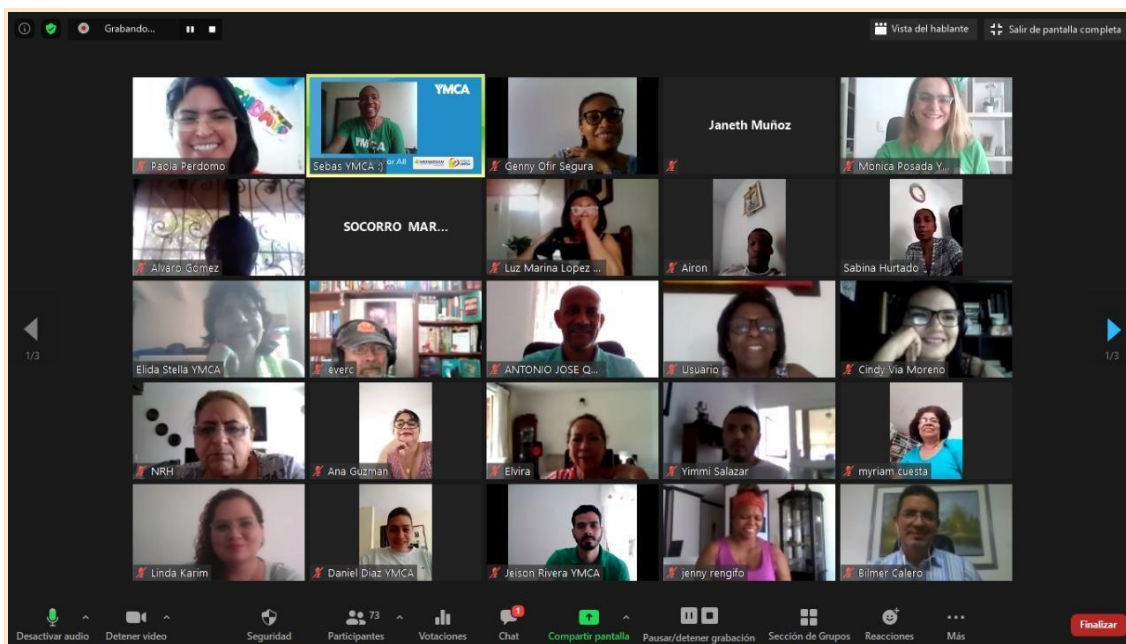
Un ejemplo de esto es la reflexión compartida por Bilmer Calero, rector de la institución, en las reflexiones finales de los 6 talleres implementados en esa primera semana:

Bueno, ya en este cierre, desde el primer día excelente la participación de ustedes los voluntarios. La YMCA, Uniminuto y la Fundación UNICO, siempre con esa disposición que tuvieron. Pero recordaba hace unos minutos una frase de Jairo Anibal Niño que hablaba de la capacidad de asombro, y Verónica hacía alusión a eso, de cómo nosotros a veces pensamos que son otros los que nos tienen que traer capacitaciones y nuevos conocimientos, pero hay muchas cosas que no hemos explotado nosotros de nosotros mismos. Entonces me asombra el hecho de que podamos aprender tantas cosas de ustedes, pero me asombra también conocer tantas cosas interesantes de los docentes y directivos de esta institución. Ha sido supremamente valioso y significativo como rector poder haberlos tenido a ustedes aquí, y espero que para todos los docentes haya sido así. Cierro aquí agradeciendo, ojalá pudiera darle un abrazo a todos, no es posible en este momento, pero sí un abrazo virtual. (Bilmer Calero, rector del Hernando Navia Varón, 27 de agosto de 2020)

Y así mismo, desde los aliados en Uniminuto también resonaron con ese sentir de reconocer los saberes propios, tal como lo expresa Verónica Vargas:

Lo que yo quisiera decirles que uno generalmente dice como que "ay, vamos a un taller" y tiene la total expectativa de que son las personas externas, las que a veces vienen a darnos algunas luces, algunas herramientas, y desconocemos todos esos saberes que nosotros mismos tenemos. Miren que durante el ejercicio de conversar

los profes dieron una cantidad de herramientas que utilizan en su ejercicio que a veces se les vuelve como parte del paisaje, y no saben el impacto tan positivo que puede tener en sus estudiantes. Entonces es importante que empiecen a reconocer el valor que tiene su mismo rol, y en el mismo ejercicio dentro del proceso de aprendizaje. Agradecerles por compartir esos conocimientos y esas experiencias, nosotros tenemos toda la intención, la motivación de poder sumar esas experiencias que ustedes tienen, sin desconocer ese valor tan importante del ejercicio que ustedes realizan. (Verónica Vargas, coordinadora de voluntarios Uniminuto, 27 de agosto de 2020)



Fotografía del taller de Autocuidado y atención plena

25 de agosto del 2020

Crear espacios seguros y aprendizajes significativos

Uno de los aprendizajes más importantes que reconocemos de la experiencia vivida junto al Navia es que los espacios generados con y para la comunidad deben estar basados en la confianza y los aprendizajes que resulten de ellos deben ser significativos. Gestar un espacio seguro en el que una persona pueda sentirse libre de enunciar desde su sentir, vivir y pensar es un proceso en sí mismo. Permitirnos escuchar otorgándole un lugar de valor al pensamiento del otro es una de las claves para generar esos espacios, concertar con los docentes que no se trataba de buenas o malas respuestas, correctas o incorrectas, sino que cada uno de sus aportes era la base que sostenía cada encuentro. Ni los voluntarios ni los aliados estratégicos por sí solos podían hacerlo.

Lograr que una persona participara en alguna de las actividades o reflexiones era ya un logro, no sólo porque ésta se constituía en un agente activo, sino también porque el hecho de saber que la palabra de esa primera persona era bienvenida para construir replicaba en las demás un sentimiento de seguridad que daba apertura a nuevos aportes. Y esa seguridad, en un contexto lleno de incertidumbres como el de la pandemia por Covid-19, era más que necesaria.; reconectar con lo conocido, con la propia comunidad, se hacía imprescindible. Cuando los 75 profesores se conectaron a los talleres virtuales, una de las primeras cosas que hicieron fue saludarse. Se preguntaban afectuosamente por sus respectivas familias, por su bienestar, se sonreían y comentaban sobre todo el tiempo que llevaban sin verse. Para muchos de ellos ese espacio fue su primera videollamada en la pandemia. Observamos de primera mano cómo una comunidad se re-encontraba y volvía a reactivar sus lazos, reafirmandose en una muy poderosa fuente de energía para sí misma.

Un aprendizaje es considerado significativo en la medida en que resulta relevante para las personas dentro de sus propios contextos. Los aprendizajes de estos talleres eran significativos porque provenían de las necesidades que los profesores identificaban como propias y porque estaban estrechamente vinculadas a la cotidianidad de su ejercicio docente. Entonces, además de la exploración y el manejo técnico de plataformas, se abordaron estrategias pedagógicas para la enseñanza y la significación de educar y ser maestro.



Pantallazo de The Worth of Teaching (El valor de la enseñanza)

26 de agosto de 2020

Una pregunta sencilla pero muy potente resonó en la mente de los profesores del Hernava. ¿Qué significa enseñar y ser maestro? No habían respuestas obvias, porque el ejercicio mismo implicaba repensar su oficio como docentes, relegado en ese entonces a causa del confinamiento preventivo. A través de la herramienta virtual Mentimeter se recogieron todas

las percepciones que fueron aportadas por ellos, indicando que las mencionadas con más frecuencia fueron “amor” y “compartir”.

Bueno, mira que al tratar de escribir y después venir y leer todo lo que está allí me siento identificada con mis compañeras. Siento que en últimas somos uno. En el magisterio como tal hay un sentir, y estamos las personas que de una u otra manera, la vocación y el amor por esta profesión es lo que nos motiva a seguir. No hay ninguna palabra allí en la que yo no esté de acuerdo, y yo creo que a todos nos pasa. Me siento identificada con mis compañeros. La esencia de enseñar no está resumida ahí, sino que está en cada palabrita, y es un compartir, es un sentir mutuo. (Genny Ofir Segura, docente del Hernando Navia Varón, 26 de agosto de 2020)

Al indagar en las razones o motivos por los que escogieron la docencia como proyecto de vida, surgieron igualmente diversas anécdotas cargadas de emociones y remembranzas.

Mi motivación para ser docente, no sé, yo nací con ella. Desde que era muy pequeña invitaba a mis compañeros, a mis amigos de la cuadra a jugar a la escuelita. Y siempre en la escuelita yo era la docente, y yo los mandaba, y nos poníamos a contar piedras. Siempre les iba enseñando cosas, escribía en la pared, les escribía en el piso. Por ahí vieron en mi casa, porque yo no lo vi, que yo quería ser docente. Más adelante yo quería hacer otras cosas, pero en mi casa me dijeron que yo quería ser docente. Yo decía que ya no quería hacer eso. Luego decidí estudiar y ahí me di cuenta de que sí lo quería, y me gusta muchísimo ser docente. Disfruto mucho mis estudiantes, hablar con ellos, jugar con ellos, cantarles, bailarles y pues ahora eso me tiene bastante frustrada. Digamos que nací con las ganas de ser docente. (Lidia Sevillano, docente del Hernando Navia Varón, 26 de agosto de 2020)

Mi nombre es Jenny Rengifo, soy profesora de primaria. Yo me di cuenta de que quería ser profesora desde pequeña. Yo asistía a una iglesia cristiana y desde los 9 años comencé a enseñarle a niños más pequeñitos. Siempre me gustó, pero mi mamá no quería que yo fuera docente porque decía que los docentes se mueren de hambre. Entonces cuando salí del bachillerato, el primer empleo que conseguí a los 17 años fue enseñando en un colegio y estaba enseñando secretariado. Luego conseguí empleo como secretaria, pero siempre volvía otra vez a las aulas enseñando comerciales. Después entré a la universidad, seguí con otro tipo de empleos, en ventas, y distintos tipos que siento y sé que me sirvieron para desempeñar mi labor como docente de comerciales en bachillerato, que fue lo primero que hice por muchos años. Dije que esto servía para la práctica, pero dije que siempre mi inclinación era la docencia. Luego pude hacer la licenciatura, y la verdad me siento muy satisfecha de mi carrera, de los logros que Dios me ha permitido tener. Siempre digo que estoy en mi vocación, y digo que ha de ser muy triste ejercer algo que no sea su vocación. Yo soy muy feliz con lo que hago, extraño a mis estudiantes, pero también estoy disfrutando de este tiempo, pues creo que vamos a vivir estos tiempos de una manera mágica y especial. Debemos aprovechar para aprendizaje personal. (Jenny Rengifo, docente del Hernando Navia Varón, 26 de octubre de 2020)

El sentido que subyacía a cada una de estas actividades era el de volver a darle valor al ejercicio docente, por supuesto, pero también valor a la vida. No está demás recordar que el coronavirus trajo consigo tormentosos sentimientos de desesperanza que no estuvieron ausentes en los talleres pues hacían parte de esa nueva realidad en crisis. Finalizando el taller del valor de la enseñanza, uno de los profesores del Hernava compartió una impactante noticia de la cual se acababa de enterar: una joven colega de otra institución había terminado con su vida. Las reacciones y condolencias no se hicieron esperar y el encuentro cerró con

unas palabras de acompañamiento, en las que se invitaba a que la escuela fuera ese espacio donde se puedan salvar vidas y el cuidado de la salud mental sea importante:

Profes, quería decirles... Bueno... Pues es bastante fuerte lo que se acaba de compartir. Siento que eso reafirma mucho lo que aquí estamos haciendo. Personalmente, yo siento que la docencia, la escuela, este tipo de espacios tienen el poder para salvar vidas. El simplemente hecho de estar ahí para un estudiante, para una persona, puede realmente hacer una diferencia. Y también es el llamado al cuidado de nuestra salud mental, al autocuidado, que es lo que hemos estado conversando esta semana. Es un tema del que no muchos hablan, que no muchos le prestan la atención que se debe. Con todo este estrés, con toda esta incertidumbre, con todo el caos que estamos atravesando actualmente realmente es un llamado en el que sería muy bueno que nos apropiemos, que nos abanderemos. Y no sabemos cuántas vidas podríamos estar salvando si hacemos consciencia de lo importante que es reconocer la salud mental y el rol que estamos asumiendo desde la docencia, y también como seres humanos. (Sebastián Cruz, coordinador del ABI, 26 de agosto de 2020)

Traer este tema a la mesa - mejor dicho, a la pantalla -, se hacía valioso porque la preocupación por el bienestar emocional (propio y del otro) no ha sido precisamente el tema más recurrente, sobre todo en las instituciones educativas. Dialogar y reflexionar en torno a esto a lo largo de los encuentros fue un gran aliciente para que los profesores hernavianos siguieran participando activamente de los espacios, aunque reconocemos que su disposición inicial fue supremamente clave para dar apertura al proceso.

Durante aquella semana de Desarrollo Institucional, en paralelo a la realización de los 6 talleres de English for All, los docentes debían realizar entrega de notas académicas, reunirse

con padres de familia y acudientes a través de Google Meet por primera vez y asistir a capacitaciones con la secretaría de educación. En el segundo día de talleres, el rector del Hernava le dio a conocer a los voluntarios de la YMCA que ese día el sistema por el cual subían las calificaciones se había caído, por lo que los docentes debían hacerlo en la mañana del día siguiente, cruzándose con el espacio propuesto para el encuentro. Frente a la posibilidad de no llevar a cabo el taller, el rector ofreció realizar la invitación a 20 docentes de la otra sede de la institución, con los cuales poder desarrollarlo. Al día siguiente, se dio inicio al encuentro con los docentes que se conectaron; sin embargo, a medida que transcurrieron los minutos se fueron uniendo más y más profesores, hasta llegar a los 75 totales, lo cual sugería que los docentes habían comenzado su jornada laboral más temprano de lo usual para poder asistir a un espacio que era completamente voluntario. Este acontecimiento fue considerado como un indicador del interés y la expectativa de los profesores en el proceso que se estaba gestando.

Proceso flexible a través del monitoreo y evaluación constante

Un punto fundamental para la acogida de Escuela Consciente fue su constante monitoreo y su flexibilidad ante las externalidades que surgían en el proceso. Se realizaban evaluaciones o diálogos de retroalimentación con los distintos actores, incluidos voluntarios y aliados. Al recordar este proceso, Elida Molano, voluntaria de la YMCA nos comentó sobre el porqué de su relevancia:

Bueno, eran importantes (las evaluaciones con los equipos) porque se retroalimentaba al proceso, se hacían ajustes y se trabajaba en equipo de una forma dinámica aportando y realizando cada vez más trabajo acorde a las necesidades planteadas por los docentes y solicitadas por la comunidad educativa. Yo recuerdo el primer taller de autocuidado, donde nos sentimos muy satisfechos porque pues se

logró el objetivo planteado. (Elida Molano, voluntaria de la YMCA, 7 de febrero del 2022)

Evaluación participativa y rediseño del proyecto

Tras estos talleres se realizó la primera evaluación y monitoreo del proceso, de modo que pudiéramos obtener una retroalimentación de los actores participantes: docentes, voluntarios de la YMCA y aliados estratégicos. Se diseñaron una serie de herramientas que permitieran identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de cada uno de los encuentros, teniendo en cuenta la metodología empleada, los aspectos logísticos y los aprendizajes resultantes.

Retroalimentación de los docentes

Para recoger las percepciones de los profesores hernavianos se elaboró una encuesta en Google Forms integrada por tres secciones principales: calificación de tópicos generales, retroalimentación sobre los talleres y comentarios finales donde pudieran describir libremente su experiencia.

Sección 1: calificación general

A través de una escala del 1 al 5 los profesores calificaron tópicos generales de los talleres tales como actividades, horarios, herramientas, líderes (voluntarios y aliados que orientaron los espacios), expectativas y aprendizajes.

Sección 2: retroalimentación sobre los talleres

Esta sección contenía preguntas abiertas orientadas hacia sus percepciones sobre aspectos a resaltar y/o mejorar, apreciaciones sobre los voluntarios y aliados, aprendizajes adquiridos y propuestas de temas relacionados.

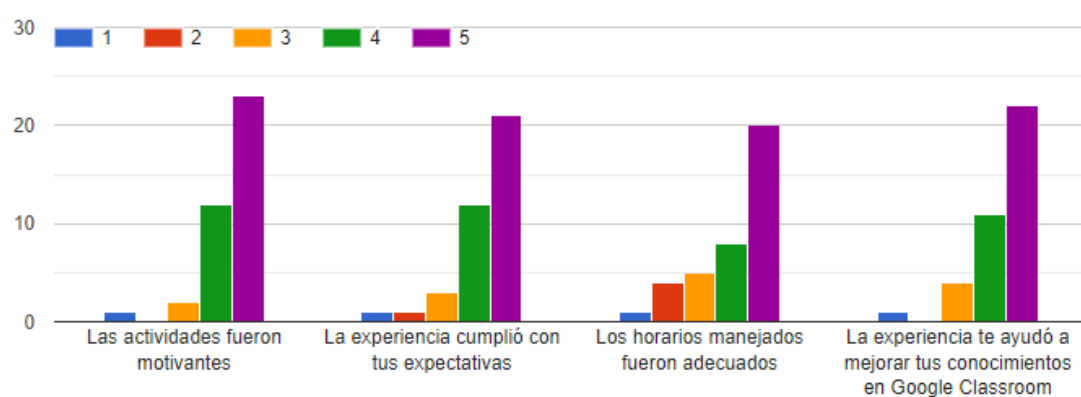
Sección 3: comentarios finales

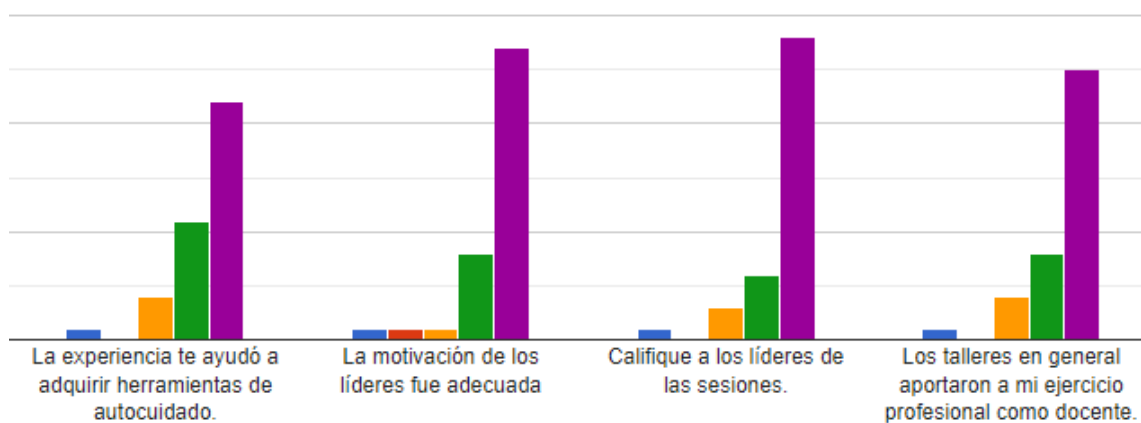
En esta última sección se buscó recoger tanto los aportes, opiniones y comentarios de los docentes como indagar en su interés por participar en más encuentros.

Del total de los 75 profesores que hicieron parte de estas primeras sesiones, 38 compartieron su percepción sobre ellos a través del formulario, siendo una cantidad considerable y representativa de actores que arrojó apreciaciones valiosas sobre el proceso.

Las retroalimentaciones que más permitieron reconocer el impacto de los talleres los encontramos en la primera sección, quizá por su carácter cuantitativo y su posibilidad de visualización gráfica:

Por favor califica con una de 1 a 5, donde 1 es DEFICIENTE, 2 es REGULAR, 3 es ACEPTABLE, 4 es BUENO y 5 es EXCELENTE





Primera sección del formulario para la evaluación docente: calificaciones generales

Como podemos observar, la mayoría de respuestas se encontraron entre la primera y la segunda calificación más alta (5 y 4; “excelente” y “bueno”) para todos los temas propuestos. Sin embargo, la observación de las respuestas obtenidas a través de las preguntas abiertas también nos significó aspectos importantes que podemos sintetizar de la siguiente manera:

En cuanto a los **talleres sobre uso de plataformas virtuales**, los docentes destacaron la importancia de tener una aproximación a estas herramientas. Para algunos, estos espacios les permitieron conocerlas, en otros casos les ayudó a reforzar saberes previos. Además, indicaron que los voluntarios fueron claros y precisos en sus indicaciones. Aunque algunos profesores destacaron el carácter participativo de los espacios, otros docentes solicitaron que este componente fuera aún más fuerte, pues no todos tenían la posibilidad de participar activamente de las dinámicas propuestas, en gran parte debido a la duración de los encuentros que era posible en el contexto de la semana de Desarrollo Institucional.

Además, los profesores manifestaron la necesidad de espacios que duraran más y en los cuales el tiempo fuera mejor distribuido. Las herramientas que se abordaron les resultaron

tan pertinentes para su labor como docentes que consideraron necesario profundizarlas en sesiones más extensas. Finalmente, varios de ellos expresaron la posibilidad de que se pudieran establecer distintos niveles de aprendizaje (principiantes, medio y avanzado), teniendo en cuenta los conocimientos previos de cada profesor, para que así se pudiera brindar un acompañamiento más eficaz y diferenciado.

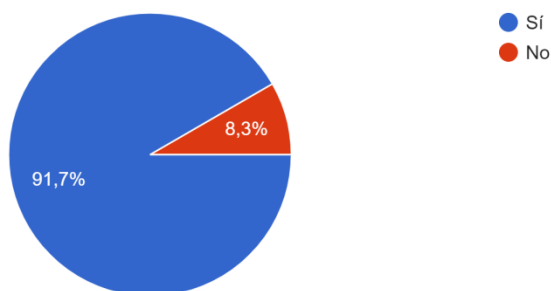
Sobre los talleres de **bienestar socioemocional**, los profesores destacaron lo necesarios que fueron estos espacios para motivarse, relajarse y reflexionar sobre su propia estabilidad emocional, su labor docente y el acompañamiento que pudieran hacer a los estudiantes con relación a su bienestar. También estuvieron de acuerdo en que fueron muy positivos, interesantes y que contribuyeron a su desarrollo personal y profesional. Resaltaron constantemente la labor de los voluntarios, refiriéndose con frecuencia a su excelente disposición, compromiso, entrega y vocación.

Frente a lo que consideraban podía ser mejor, los profesores expresaron nuevamente la necesidad de realizar encuentros más largos, para que así pudieran participar más. Con frecuencia encontramos respuestas que indicaban que no sólo se pedían realizar más espacios que fomentaran la adquisición de estas habilidades socioemocionales sino que también tuvieran una mayor duración.

En la tercera sección, sobre los comentarios finales, encontramos una respuesta principalmente afirmativa sobre la posibilidad de continuar construyendo con la YMCA y los aliados estratégicos.

¿Le gustaría que la YMCA, Uniminuto y la Fundación Unico realizarán más talleres y procesos de acompañamiento a su institución?

36 respuestas



Sección 3 del formulario para docentes: Acompañamiento a la institución

Como podemos observar en el gráfico anterior, el 91% de los docentes manifestaron desear que el proceso tuviera una continuidad, ya que los talleres significaron para los profesores espacios que iban a su ritmo, donde atendían sus dudas y sentían un verdadero acompañamiento, tal como mencionaron al finalizar estos encuentros. Algunos comentarios positivos sobre los primeros talleres fueron los siguientes:

“La verdad es que superaron mis expectativas. Fue muy grato cada encuentro y pudimos ver y sentir la humanidad de todos los voluntarios”.

“Mi aprendizaje más significativo fue que mi labor es muy importante y que no hay que temerle a la informática”.

“Reflexioné sobre la posibilidad de aprender, reaprender y refrescar mi ejercicio docente”.

Apreciaciones extraídas de las encuestas anónimas sobre la retroalimentación de los talleres de la semana de Desarrollo Institucional

Un último aspecto que recogía la retroalimentación de los profesores hernavianos consistía en propuestas temáticas que desearan ampliar o introducir en estos espacios. Encontramos una gran variedad de tópicos que reflejaban sus intereses y necesidades, tanto en su campo profesional como en el personal. Estas propuestas temáticas fueron: relaciones interpersonales, ambiente y clima laboral, dinámicas y trabajos en grupo, aplicación de las herramientas abordadas y otros recursos digitales, pedagogía para la paz en Colombia, seguridad informática, marco legal del uso de las tecnologías, salud mental y manejo de emociones, voluntariado, convivencia familiar y valores.

Evaluación con voluntarios y aliados estratégicos - línea de bienestar

El 29 de agosto, después de finalizar la jornada de los primeros talleres, nos reunimos para realizar la evaluación logística de los talleres de la línea de bienestar. En esta participaron 3 staff de la YMCA (Sebastián Cruz, Juan José Carrillo y Mónica Posada); 7 voluntarios de la YMCA (Valentina Mira, Karen Paredes, Paula Sánchez, Elida Molano, Luz Soraya Salazar y Jeison Rivera); y la coordinadora del voluntariado de Uniminuto, Verónica Vargas. Esta evaluación recoge sus voces, perspectivas y sentires de los primeros 3 talleres de la línea de bienestar.

El formato de evaluación comprendía 5 puntos que evaluaron de forma cualitativa los siguientes aspectos: (1) logística (planeación de agenda, recursos, materiales), (2) desempeño de los voluntarios/trabajo en equipo, (3) cumplimiento del objetivo, (4) observaciones sobre los participantes y (5) aprendizajes, conclusiones y aspectos a mejorar. La metodología para diligenciarlo consistía en designar a un moderador que dinamizaba el diálogo y las reflexiones entre participantes, y de un relator que tomaba nota de los aportes referentes a cada punto.

En cuanto al **primer punto (1), que correspondía a la logística**, en los 3 talleres de bienestar de la primera semana (“Autocuidado y atención plena”, “El valor de la Enseñanza” y “Herramientas para el acompañamiento de la salud emocional desde lo pedagógico”) se resaltaba enormemente el trabajo realizado en este campo. Se destacaba el proceso de planeación pedagógica, la preparación de materiales y el uso de recursos pertinentes para la sesión.

En el **punto dos (2), desempeño de los voluntarios y trabajo en equipo**, algunos integrantes manifestaron que se sintieron nerviosos al principio, pero que el verse acogidos por parte de los profesores les hizo “coger confianza”. Un factor positivo que mencionaron fue dividir a los voluntarios por parejas para liderar las actividades o los subgrupos. Hubo un buen acompañamiento por parte de la coordinación del proyecto, se exaltó la gran claridad en el papel que desempeñaba cada voluntario, y se sintió que todos pudieron aportar en cada espacio y desde cada rol en el que participaron.

Se resalta que hubo una buena sintonía por parte del equipo y se consensuó que fue acertada la realización de reflexiones conjuntas con el grupo total (y no en las subsalas de Zoom). En sus palabras, “se logró una buena sinergia”. Además los dinamizadores mostraron tranquilidad, lo cual permitió que los docentes se sintieran cómodos para poder conversar.

Un elemento importante para los voluntarios y aliados estratégicos era el hecho de que se recordara cuánto tiempo tenían para cada parte, ya que esto les permitía ajustarse en cada uno de los grupos antes de transitar a otra actividad. En el primer taller fue un reto hacer varias cosas al mismo tiempo: desarrollar el espacio y estar atentos a las actualizaciones logísticas que se enviaban por el grupo de Whatsapp o mensajes internos de Zoom. Teniendo

aquello en cuenta, se planteó que sería interesante delegar roles específicos en la comunicación, por ejemplo, uno de los voluntarios podría tener el rol de apoyo técnico y enfocarse en verificar actualizaciones en el grupo de WhatsApp.

En cuanto al punto tres (3), cumplimiento del objetivo:

En el taller de “Autocuidado y atención plena” el objetivo era promocionar el autocuidado de la salud mental, física, emocional y espiritual frente al desgaste emocional vinculado al trabajo virtual en tiempos de confinamiento. El equipo consideró haber abordado con los profesores la capacidad de autogestionar su propio bienestar; se generaron reflexiones significativas sobre cómo desde pequeñas cosas de la vida cotidiana “me puedo cuidar a mí mismo”, por lo que el objetivo fue cumplido.

El objetivo del taller de “El valor de la enseñanza” era que los profesores pudieran recordar lo que ellos hacían y por qué lo hacían; la importancia del valor de ser docente aún más en medio de un momento de crisis como el que atravesaban. De acuerdo al equipo, se cumplieron los objetivos.

Mientras que para el taller de Herramientas, el objetivo era generar un espacio para que los docentes pudieran intercambiar herramientas que implementaban en su ejercicio docente, fue una invitación a adaptarse al cambio incentivando un ambiente colaborativo. A nivel general el objetivo estuvo en reconocer esas herramientas que existían, que ellos ya estaban usando y que al compartirlas se pudiera promover el trabajo colaborativo entre pares. Para el equipo, este objetivo fue cumplido.

En cuanto al **punto cuatro (4), observaciones sobre participantes** se destacó que los profesores tuvieron disposición de abrirse y compartir con otros, estaban con una actitud participativa a pesar de venir enfrentando condiciones de sobrecarga laboral. Se observó que al principio los profesores estuvieron un poco tímidos, pero el ambiente les permitió irse abriendo a medida que avanzaban los talleres.

Se identificó en algunos docentes una inquietud por querer aprender y en otros, por otra parte, se observó cierta resistencia. El taller de socialización de herramientas sirvió para compartirles que habían otras posibilidades. En términos generales, consideraron que el taller fue muy productivo para los profesores, incluso comentaron que algunos de ellos manifestaron querer ser voluntarios también. Otra de las observaciones sobre los participantes fue la apertura de una de las profesoras con el grupo, compartiendo en el espacio que había perdido a su madre recientemente. Los otros docentes expresaron palabras de apoyo y acompañamiento, creando un ambiente de sinergia y conexión entre ellos.

Al final del taller de El Valor de la Enseñanza, comentaron que se compartió que una madre de familia se había suicidado, quien era docente en otra institución. El equipo resaltó que Sebastián, el coordinador del ABI, recogió el comentario para generar una reflexión en torno a reafirmar la importancia de cuidar la salud mental y emocional.

Cuando finalizaban los talleres, los voluntarios y aliados notaron que los profesores se quedaban un rato para conversar entre ellos, y entre los comentarios se escuchaba que querían armar grupos de estudio entre ellos a partir de lo aprendido en los talleres.

Finalmente, en el punto **cinco (5) de Aprendizajes, conclusiones y aspectos a mejorar:**

Primero, resultaba crucial tener en cuenta el tiempo. Era importante dar espacio para que cada uno pudiera hablar sobre su experiencia. Por ejemplo, un tema tan vasto como el autocuidado no contó con la duración que quizá requería. No obstante, se escucharon reflexiones y aportes de los profesores bastante precisos. Se reflexionó sobre el hecho de que, casi que todo tema, por corto o largo que fuera, no sería posible abordarlo en profundidad en una hora y media de taller. Es por eso que lo poco que se podía llevar en un momento debía apuntar a ser significativo.

Un aspecto a mejorar en la logística era el de ensayar previamente las herramientas o recursos tecnológicos en distintas plataformas. En el taller de “El valor de la enseñanza” se propuso utilizar la herramienta de Scrumblr para responder a la pregunta de “¿Qué significa para ti enseñar y ser maestro?”, pero no se había tenido en cuenta que la plataforma no era muy amigable para quienes estuvieran conectados desde dispositivos móviles como celulares o tabletas. Es por eso que, a último minuto, se propuso el uso alternativo de Mentimeter.

También se señaló como aprendizaje lo importante que era generar confianza como equipo, se destacó el hecho de que los voluntarios hubieran generado vínculos entre ellos, ya que representó un factor diferencial para poder transmitir confianza y tranquilidad a los docentes. El equipo enfatizó en el gran valor que había en generar espacios dialógicos para los profesores del Navia, en donde pudieran compartir sus saberes, conocimientos, sentires y emociones. En ese momento, se sugirieron reuniones con cierta frecuencia que les posibilitaran hablar entre ellos, no sólo sobre las cosas académicas, sino que pudieran verse y mantener ese contacto.

Se reflexionó sobre la importancia de generar un acompañamiento a los profesores en aspectos psicoemocionales, sin embargo, se hizo el énfasis de que el proyecto se limitaba a poder brindar un acompañamiento a través de la psicoeducación. No éramos psicólogos con licencia para orientar un proceso de terapia, sin embargo, podíamos documentarnos para diseñar talleres enfocados en identificar signos de alarma, fortalecer habilidades para la vida y gestionar el bienestar emocional. Los aliados de la Uniminuto mencionaron que tenían unas líneas de atención psicosocial, por lo cual se propusieron espacios en donde los profesores pudieran ser remitidos con profesionales. Aunque finalmente, estos recursos no fueron utilizados.

Evaluación con voluntarios y aliados estratégicos - línea de educación

La segunda evaluación realizada ese 29 de agosto fue con los voluntarios y aliados estratégicos sobre los primeros talleres de la línea de educación (Google Classroom, Google Meet y Zoom). Contó con la participación de 4 voluntarios de la YMCA (María Elena Mondragón, Anderson Velasquez, Daniel Díaz y Camilo Arteaga) y 2 profesoras aliadas de Uniminuto (Johana Gómez y Yackeline Neira), conservando la misma estructura de evaluación de los talleres de bienestar.

En cuanto al **primer punto (1) sobre la logística**, los actores resaltaron que no siempre la planeación del espacio se correspondía con la ejecución, ya que a veces surgían cosas distintas o algo era cambiado. En segundo lugar, mencionaron que hubo una buena conexión por parte de las herramientas, por lo que no se presentaron dificultades técnicas, y que para ellos lo ideal era que los talleres se pudieran hacer a través de Zoom, ya que resultaba más intuitiva y manejable que Google Meet, pues esta última resultaba retadora para los docentes

al momento de cambiar de pantalla. Por último, los voluntarios y aliados señalaron que considerar el tiempo en el transcurso de los talleres era indispensable, ya que ocurrieron algunos desfases en las duraciones de las dinámicas. Es por ello que sugirieron reducir el número de actividades en las planeaciones futuras de cada sesión y dividirse por grupos en la ejecución para poder llevar a cabo una guía del manejo del tiempo.

Sobre el **punto dos (2), desempeño de los voluntarios y trabajo en equipo**, las apreciaciones a nivel general fueron muy positivas, ya que resaltaron con frecuencia el apoyo por parte del equipo. Para los voluntarios y aliados fue muy interesante la conformación de un equipo intergeneracional, compuesto por las profesoras de Uniminuto y los voluntarios, en donde cada uno de sus integrantes se sintió apoyado. Esto permitió que pudieran hacer más sinergia con los profesores, sobre todo en la actividad del rompehielo: el Scavenger Hunt. El trabajo en equipo también se hizo visible en el momento en que hubo una caída del internet en uno de los talleres, ya que una integrante del grupo pudo seguir con la actividad, de manera que siempre se sintió la conexión entre cada miembro. Además, consideraron que hubo una buena comunicación, en donde estuvieron muy atentos a lo que se estaba desarrollando.

La planeación y ensayos previos de los talleres permitieron que los voluntarios que se sentían nerviosos en los primeros momentos de la ejecución pudieran estar un poco más tranquilos, ya que para ellos estos escenarios funcionaron como espacios de escucha. El equipo otorgó seguridad a sus integrantes, aunque estos talleres fueron la primera ocasión en la que trabajaban juntos. En esa vía, se destacó que estaban en un proceso de conocimiento, en el que se iban observando los ritmos, fortalezas y habilidades de cada uno.

En relación al **punto tres (3), cumplimiento del objetivo**, los voluntarios y aliados concluyeron que se cumplieron los objetivos, pues se brindaron unos conocimientos básicos en Google Meet, Classroom y Zoom como también permitió un primer contacto con cada una de las plataformas, generando así unas primeras bases en algunos y reforzando conocimientos en otros.

En cuanto al **punto cuatro (4), observaciones sobre los participantes**, plantearon que por parte de los docentes hubo una buena disposición, iniciando por la actividad rompehielo del Scavenger Hunt, la cual pareció gustarles mucho, pues generó confianza y permitió que conectaran con ellos.

Las preguntas que realizaban la mayoría de los profesores durante los talleres indicaban que estaban atendiendo al espacio, entendiendo las orientaciones y deseaban aprender más. Aunque algunos parecían sentirse retados al no alcanzar el mismo ritmo de la facilitadora de uno de los talleres, esto también fue tomado como un indicador del interés de los docentes. Se comentó que se trataba de servidores públicos y la familiaridad con la tecnología era poca. Asimismo, los profesores fueron muy participativos y respetuosos, aportando a través del chat y el micrófono. Se apoyaron entre ellos y también fueron propositivos, ya que conversaron sobre la posibilidad de crear grupos de estudio autónomos sobre las plataformas abordadas y hacer una guía de Google Meet en los correos para los padres de familia.

Se mencionó que en cada experiencia había una pequeña parte de los docentes que podía tener una actitud fuerte o indisposición. En el primer taller (Google Classroom) hubo un comentario un poco irrespetuoso durante la presentación, sin embargo se pudo manejar adecuadamente de acuerdo a la manera en que se respondió. Se indicó como un logro que el coordinador del ABI (Sebastián Cruz), lograra manejar muy bien algunos comentarios como

ese que se hicieron al principio de las sesiones; La manera de abordarlos permitió propiciar un ambiente ameno y de confianza, y de ahí en adelante no volvieron a surgir expresiones de ese tipo. Igualmente se consideró acertada la participación del rector en los espacios, pues al desempeñar su rol podía organizar a los docentes.

Por último sobre el **punto cinco (5) de Aprendizajes, conclusiones y aspectos a mejorar:**

Los voluntarios y aliados concluyeron que fue una buena experiencia, aunque era necesario indagar más sobre las necesidades específicas que tenían los docentes. Se notó que los profesores ligaron los talleres con la experiencia que tendrían en la primera reunión virtual de entrega de notas con padres de familias y acudientes. En cuanto a procedimientos específicos en los que tenían interés se notó que algunos profesores no tenían activados sus correos institucionales y otros querían saber cómo enviar mensajes por Whatsapp hacia los padres de familia/acudientes.

También se enfatizó en la importancia de trabajar en las brechas digitales que se encontraron con los profesores y poderles garantizar esas condiciones mínimas para acceder a las herramientas. El equipo propuso crear una estrategia basada en las necesidades de los docentes. Además, se identificó que a partir del próximo año se usaría el Google Classroom como plataforma oficial de la institución, por lo que se hacía necesario explorar ¿cómo hacer la migración del ZETI al Classroom?

El equipo concluyó pertinente fortalecer a los docentes tanto en las plataformas que comenzarían a usar como en las que seguirían utilizando (Google Meet y/o en Classroom). Por ejemplo, desde la Secretaría de Educación era obligatorio usar el Google Meet y cada

actividad que se hacía quedaba grabada en el Drive. Resultaba necesario indicarles cómo subir la tarea, cómo evaluarla, cómo cargar una rúbrica, entre otras. En este sentido se consideró importante diseñar materiales propios o encontrar ya elaborados que los profesores de los distintos niveles pudieran utilizar, por lo que se propuso la creación de un documento, cartilla digital o manual de manejo básico de herramientas.

Más allá del manejo de plataformas digitales para las clases, se requerían espacios para trabajar cuestiones tecnológicas más básicas, como aprender a subir y descargar archivos, instalar aplicaciones en el computador o crear un correo. Sin estas necesidades de base cubiertas, se hacía difícil que pudieran aprovechar de manera óptima los recursos con los que contaban los docentes.

Fase II: se rediseña la estrategia de co-construcción

Con el equipo de voluntarios compartimos una serie de reflexiones el 5 de septiembre del 2020, una semana después de los primeros talleres. La retroalimentación de estos encuentros con los docentes trajo consigo un importante análisis y replanteamiento de cómo se seguiría realizando el proceso. La evaluación interna que realizaron los voluntarios, sumado a las voces de los distintos actores, dio pie a dos cambios estructurales fundamentales: primero, se reformaría la identidad del grupo, dejando atrás el nombre “English For All” y entrando a la búsqueda de un nombre que respondiera a lo que colectivamente se estaba construyendo.

Hemos venido teniendo una reflexión, nosotros en un principio como pensamos que no íbamos a tener tanto respaldo dijimos “Bueno al menos con los profes de inglés podemos trabajar, hagamos con los profes con los que ya habíamos trabajado nosotros previamente y con ellos pues enfoquemos las estrategias”. Y entonces tenía

como toda esta parte del bilingüismo. Pero con lo que ha estado sucediendo hemos visto que todo esto que hemos venido construyendo puede también generar un impacto y ser significativo para profes independientemente de la asignatura en la que estén. (...) También de acuerdo a cómo ha respondido la institución hemos llegado como a una propuesta en donde quizá la parte del bilingüismo no es lo esencial, el corazón de la propuesta, si no es como este tema en dónde estamos resignificando lo que entendemos por educación de calidad. En cómo esta educación de calidad está conectada con el bienestar de los profes de los estudiantes y también de las familias, en cómo está educación de calidad no es simplemente transferir un conocimiento o tener un rendimiento en los exámenes, sino también cómo logramos llegar con esa calidad humana, cómo logramos motivar a los estudiantes y a los profes también para que encuentren como un sentido y un valor de lo que es la escuela, de lo que es este espacio formativo. Que es un lugar que les proteja y les acompaña por un proceso tan importante de su vida. Basados en estas reflexiones proponemos ampliar un poco y no actuar sólo desde la parte del inglés y segundo (...) vamos a proponer tener un cambio de nombre del proyecto. Yo sé que son un montón de cosas, pero sentimos que necesitamos llegar a algo que realmente conecte con lo que hemos venido aquí construyendo todos y todas. (...) Pues a mí sí me gustaría escucharles ustedes que piensan o sienten de esta reflexión que les hemos compartido que no es una reflexión de Sebastián, es algo que se viene conversando con distintas personas, con distintos equipos, con los aliados, con la institución también y ha sido a partir de eso, ¿sí? Entonces por eso también para nosotros es súper importante escucharles a ustedes que han sido también protagonistas en todo este escenario. (Sebastián Cruz, coordinador del ABI, 5 de septiembre de 2020)

Y por otro lado, el segundo cambio sustancial proponía que las estrategias no continuaran divididas por líneas de acción (bienestar y educación) sino que se centraran de manera transversal en una estrategia que se diseñara para cada público sujeto del proyecto: profesores, estudiantes y padres de familia/acudientes. Respecto a ese momento identificamos las siguientes reflexiones:

Aquí hay una reflexión que también queremos compartirles y queremos también tener su percepción al respecto. Como ustedes pueden observar en cada una de las líneas hay unos públicos objetivos, ¿cierto? Entonces está por ejemplo la línea de educación que dice “Bueno, vamos a generar unos talleres a los docentes”. Y estos talleres pueden ser más o menos, desde lo que hablamos alguna vez, unos 8 o 10 talleres, ¿cierto? Y luego desde la línea de bienestar también vamos a hacer un trabajo con los docentes. El resultado sería que estaríamos llegando a los profes más o menos con unos 18, 19 o hasta 20 talleres. ¿Y qué sucede? Por un lado, como ustedes pueden ver, la carga laboral ha crecido un montón en este tiempo, el tiempo en el que estamos frente a una pantalla es bastante alto, hablando pues desde el rol de los docentes. Por otro lado, lo que estábamos generando en el proyecto es que nos estábamos subdividiendo en muchos grupos pequeños. El desafío es que estábamos también generando muchos canales para un mismo público. Entonces era como “Bueno, al profe le llegó por aquí pero también por acá y también por allá”. Lo mismo a los estudiantes. Nosotros sentimos o observamos que no estamos tan alejados una línea de la otra, es como que hay puntos en los que de alguna manera podemos encontrar afinidades. Eso nos lleva a querer hacer una invitación, de pronto es acertado que de ahora en adelante no pensemos solo desde líneas sino entrar a pensar más bien desde públicos objetivos. ¿A qué me refiero? Que aquellas personas que estén interesadas en trabajar con los profesores, bien sea de bienestar o bien sea educación o inclusión, conformen en equipo una sola estrategia que sea integral. De

esa manera le llegamos a los profesores a los estudiantes o a los padres con una misma acción desde su diversidad, pero no generando como muchos canales y muchas acciones. De esa manera podemos también estar más articulados nosotros como proyecto y como equipo y lograr algo que pueda ser también más asertivo en la manera de llegar. (Sebastián Cruz, coordinador del ABI, 5 de septiembre de 2020)

A lo cual, el equipo de voluntarios compartió las siguientes impresiones:

Sí Sebastián, bueno yo opino que esa idea está excelente y eso de manejar la integralidad de las actividades porque como dices tú, se concentra en esfuerzos, se coordina mejor las actividades que por ejemplo la primera experiencia que tuvimos que obviamente eso se van haciendo ajustes y todo pero como que uno se paraba como que la parte de los talleres que es como lo académico lo pedagógico, la presentación con la virtualidad, con las TIC's, las herramientas. Se separó con el taller de bienestar, por ejemplo, que tiene que ver con la parte de las emociones y realmente uno se da cuenta que cuando el docente está actuando desde su rol de docente él nos separa las emociones por allá para solamente concentrarse en el taller con su mente. No, o sea, son integralidad como ser humano y yo lo pienso que es muy acertada. Pienso que daría mucho mejor resultado el trabajar así. Estoy totalmente de acuerdo en que las personas en que los equipos sean también integrales. (...) Estoy totalmente de acuerdo, me parece súper bien los públicos objetivos, de acuerdo. (María Elena Mondragón, voluntaria de la YMCA, 5 de septiembre de 2020)

Bueno a mí también me encanta la idea porque pues, pensándolo cómo es la comunicación y digamos más específicamente lo que es comunicación organizacional, tiene que ver con todos los proyectos y sobre todo en este. (...) La comunicación es transversal a todo porque el tratar de pensarnos una manera acertada, eficaz, de

poder llegar a las personas a las que queremos llegar entonces es acertado dividirnos y pensarnos precisamente en función de esas personas y el tipo de personas que tenemos. Tenemos profes, tenemos estudiantes, tenemos a los padres de los estudiantes; siento que eso nos va a también ayudar a llegarle mucho más eficazmente. (Karen Daniela Paredes, voluntaria de la YMCA, 5 de septiembre de 2020)

Línea de docentes

Para el diseño de esta estrategia se tuvieron en cuenta las necesidades manifestadas por los profesores en los formularios de retroalimentación.

Yo creo que la flexibilidad fue mucho desde que intentamos nosotros adaptarnos a sus horarios laborales, adaptarnos a los espacios que ellos tenían para que no fuese algo extracurricular sino que estuviese adaptado dentro del currículo y a sus necesidades. Los mismos profes nos dijeron como “Ey, necesitamos apoyo por ejemplo en el manejo de plataformas digitales para la enseñanza”, entonces se nos ocurrió que Google Meet, que Google Classroom, que Google Forms y todo ese tipo de espacios por ejemplo, lo otro también eran ciertas actividades, entonces les compartíamos que icebreakers, el scavenger hunt, que era como actividades que podían usar, y yo pienso que eso fue interesante porque nos permitió también tanto a los profes como a nosotros poder aprender, poder como reflexionar bastante y reinventar, ¿no? (Natalia Acosta, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

A partir de ello se generaron varias propuestas que respondían a la brecha digital, los retos pedagógicos surgidos en la educación en casa y las necesidades del contexto que se agudizaron durante la pandemia:

- Ruta de atención de manejo de TIC: las organizaciones aliadas construirían una ruta de atención para aquellas necesidades o dudas específicas que tuvieran los docentes sobre las plataformas abordadas en los primeros encuentros (Google Meet, Classroom y otros). Los profesores podrían enviar sus preguntas a un correo electrónico y el equipo de voluntariado crearía material de apoyo que sería difundido a través de un grupo de Whatsapp. El grupo estaría integrado por voluntarios que tendrían experiencia en la docencia y contarían con conocimientos en el uso de plataformas virtuales para la enseñanza.
- Banco de recursos: se realizaría la sistematización de los saberes, herramientas, metodologías y actividades que se implementarían a lo largo del proceso.

El próximo paso a seguir fue la organización en grupos de profesores con quienes construimos una propuesta formativa y de reconocimiento de saberes enfocada en la elaboración de un proyecto/acción a implementar en la institución. Cada grupo participó de uno de estos ciclos de talleres:

- **Enseñanza consciente:** un espacio enfocado en el fortalecimiento de estrategias para el bienestar y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Tuvo el acompañamiento de los voluntarios con afinidad en temas psicoemocionales, quienes conformaban la anterior línea de bienestar. Desde su experiencia compartieron herramientas cuyo fin fue potenciar las estrategias diseñadas para el bienestar de la comunidad educativa. Se tomaron como insumos las cartillas del Ministerio de Educación sobre desarrollo de competencias socioemocionales y se abrió un diálogo en torno a cómo se podían generar estos acompañamientos desde la pedagogía.

- **Laboratorio de Innovación Educativa:** tuvo el acompañamiento de quienes hacían parte de la línea de educación. Partiendo del reconocimiento de los saberes de los docentes, se buscó potenciar sus prácticas pedagógicas al incorporar metodologías que desarrollaran habilidades para la vida en sus estudiantes. Se creó un espacio de exploración de herramientas innovadoras, tomando como base la educación experiencial y la educación integrada. Se abordaron actividades y recursos pedagógicos dinámicos, lúdicos y experienciales que se plantearon con el propósito de motivar y afianzar habilidades desde una perspectiva humana, empática e integral.
- **Cruzando fronteras:** se propuso un espacio que articulaba la relación entre educación y medios de comunicación. Su propósito era el de explorar diversas estrategias comunicativas que ofrecieran maneras alternativas de llegar a los estudiantes de una manera dinámica, creativa y efectiva. Este espacio también buscaba proponer maneras de alcanzar a aquellos estudiantes que por la falta de conectividad no tenían la posibilidad de acceder a las clases sincrónicas. El laboratorio exploraba distintos recursos como la oralidad, la escritura creativa y la creación de contenidos (audiovisuales, radiales, podcast, etc).

Transversal a cada uno de estos grupos se promovía el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los docentes, la exploración del manejo de plataformas, el reconocimiento de saberes propios, el intercambio de herramientas innovadoras y la puesta en marcha de una acción de réplica de lo vivido.

En el mes de septiembre se dieron inicio a las clases virtuales y sincrónicas en el Hernando Navia Varón. Los profesores utilizaron Google Meet para implementar la presencialidad asistida por TIC por primera vez desde el decreto de la pandemia y el confinamiento

preventivo en marzo de 2020. En ese momento, las organizaciones aliadas propusieron realizar una encuesta a los docentes para conocer las necesidades y los retos que estaban teniendo en el manejo de la plataforma. 24 profesores de primaria y bachillerato respondieron al formulario de Google y dentro de las necesidades que comentaron sobresalieron las siguientes:

- El manejo del tablero en la plataforma.
- Compartir pantalla.
- Adjuntar listas de correos al calendario.
- Aprender el manejo de algunas extensiones y/o complementos de la plataforma.
- Integración de Meet con Google Classroom.

Al indagar sobre otros temas respecto al manejo de plataformas que querían abordar en los próximos talleres, resaltaron los siguientes puntos:

- Implementación de pizarras virtuales e interactivas.
- Instrumentos para realizar las evaluaciones (quizzes, formularios, entre otros).
- Aplicaciones, herramientas y juegos en línea con propósitos didácticos.
- Elaborar las asistencias virtuales.
- Construir las guías para las clases o talleres en línea.

Dándole lugar a estos elementos se construyó un taller de refuerzo de Google Meet, realizado a inicios de octubre, en el marco de los grupos por ciclos de talleres anteriormente mencionados. En total se realizaron 11 talleres con cada uno de los 3 grupos de profesores. Las sesiones se ejecutaron de la siguiente manera:

Línea/Grupo	Taller	Fecha de realización
Enseñanza Consciente	Gratitud como agente para el bienestar emocional	lunes, 5 de octubre de 2020
Laboratorio de innovación educativa	Google Meet - Refuerzo	martes, 6 de octubre de 2020
Laboratorio de innovación educativa	Re-conociéndonos: Laboratorio de innovación educativa	miércoles, 21 de octubre de 2020
Enseñanza Consciente	Reconociendo la Enseñanza Consciente	jueves, 22 de octubre de 2020
Laboratorio de innovación educativa	Educación experiencial en el aula virtual	miércoles, 28 de octubre de 2020
Enseñanza Consciente	Desarrollando la empatía	jueves, 5 de noviembre de 2020
Laboratorio de innovación educativa	Intercambio de saberes de las experiencias docentes para la construcción colectiva	jueves, 12 de noviembre de 2020
Cruzando Fronteras	Explorando el proceso creativo	jueves, 19 de noviembre de 2020
Cruzando Fronteras	Explorando el lenguaje radiofónico y la creación de podcast.	viernes, 27 de noviembre de 2020
Enseñanza Consciente	Viviendo el aquí y el ahora	miércoles, 16 de diciembre de 2020
Laboratorio de innovación educativa	Construyendo la educación del 2021	jueves, 17 de diciembre de 2020

Es importante mencionar que las propuestas del cierre de brechas digitales no pudieron ser llevadas a cabo como se tenía estipulado, debido a limitaciones operativas, entendidas en términos de la cantidad de voluntarios que pudieran abarcarlas. Para la Ruta de atención de manejo de TIC se había proyectado un grupo conformado por 3 profesores aliados de la Uniminuto que pudieran elaborar el material de apoyo requerido por los docentes del Navia. Sin embargo, el equipo no pudo comenzar a trabajar de la manera esperada, por lo que la ruta finalmente no pudo ser activada.

Por otro lado, los ciclos de talleres enfrentaron una serie de retos que respondieron al contexto social e histórico que vivía la comunidad. Se evidenció que hubo una reducción paulatina en la participación de los docentes en los encuentros. De los 75 docentes, un total de 35 se inscribieron para hacer parte de alguno de los 3 ciclos de talleres: 14 se inscribieron al Laboratorio de Innovación Educativa, 12 a Cruzando Fronteras y 9 a Enseñanza Consciente. Sin embargo, una vez llegados a los talleres la asistencia se encontraba de entre 6 a 15 docentes por grupo específico.

Detrás de lo anterior se analizaron varios factores. Uno de esos era el hecho de que cuando no se encontraban en semanas de desarrollo institucional era más difícil para ellos asistir, ya que estaban en su horario laboral normal. De los 11 talleres, 4 se realizaron en el marco de esa semana: 2 en octubre y 2 en diciembre, y en estos sí se contó con la asistencia completa de los 75 docentes. Es importante mencionar que la asistencia a estos espacios era opcional, incluso en la semana de desarrollo institucional.

Paralelo a esto, a medida que se acercaba el cierre del año lectivo en diciembre, era más difícil para ellos invertir su tiempo en el proyecto a raíz de todas las responsabilidades que tenían a su cargo. Una de sus mayores dificultades fue la de calificar y reportar notas de estudiantes que a lo largo de la pandemia habían perdido todo contacto con la institución. El estrés de la finalización del ciclo, sumado al desgaste ocasionado por lo vivido a lo largo del año ocasionó que fuese difícil completar todos los talleres que inicialmente se tenían planeados. Un ejemplo de esto fue lo sucedido en Cruzando Fronteras, en donde sólo se pudo llevar a cabo 2 talleres de los 3 que se habían diseñado, misma razón por la que el banco de recursos, como propuesta de cierre de brechas digitales no pudo verse materializado.

A causa de las constantes modificaciones del sistema educativo, los profesores eran requeridos de manera frecuente por la Secretaría de Educación para asistir a distintas capacitaciones oficiales. Esto, sumado a sus cargas y responsabilidades, generaba que estuvieran saturados para finales de noviembre e inicios de diciembre.

Es importante mencionar que el último taller del Laboratorio de Innovación Educativa se diseñó de tal manera que sirvió de puente para compartir las perspectivas, voces y sentires de los estudiantes con respecto a sus experiencias en la presencialidad asistidas por las TIC. El coordinador del ABI y los voluntarios de la línea de estudiantes llevaron a cabo un evento presencial en la institución el 11 de diciembre, en donde realizaron un grupo focal con los asistentes. Aquí los estudiantes compartieron recomendaciones, expresaron frustraciones y resaltaron los esfuerzos de algunos de los docentes. La gran conclusión del espacio fue una invitación colectiva a dialogar y escuchar a los estudiantes para construir una educación de calidad. Los docentes recibieron de buena manera lo compartido en el documento, y mencionaron que lo tendrían en cuenta para su ejercicio de planeación del próximo año lectivo.

Es de esa manera que los talleres del 16 y 17 de diciembre estuvieron orientados a dar un cierre al año. En este espacio se contó nuevamente con los 75 docentes, quienes en un último diálogo expresaron su gratitud por el acompañamiento brindado y compartieron una gran expectativa de continuar trabajando juntos en el 2021.

El confinamiento trajo un cambio de realidad, la vida, la escuela de un día para otro, generando diferentes situaciones nuevas en nuestro colegio. El encuentro con YMCA fue una experiencia necesaria y sentida para hablar, escuchar y expresar todo lo que ocurría en la nueva forma de la escuela. Teniendo en cuenta que esta nos exigió clases virtuales que no habíamos tenido antes. Como profesores nos involucramos con la

tecnología, herramientas virtuales, encuentros sincrónicos. Las clases virtuales terminaban en el reloj, sin embargo, nuestro trabajo continuaba durante largas y agotadoras horas en la noche. Así, con todo lo que esto abarca: vida personal, familiar, social. La YMCA fue fenomenal y pertinente. Los muchachos con su servicio, acogida facilitaron espacios donde se fortaleció el ser humano. Este tipo de ejercicios debe contar con más tiempo. Pocas veces nos llaman a disfrutar un evento para y desde la necesidad de la persona. La mayoría del tiempo nos vamos en el avión de la carrera del tiempo y pensar en nosotros queda en el último plano. (Socorro Martínez, docente del Hernando Navia Varón, 7 de febrero de 2022)

Línea de estudiantes

Yo creo que primeramente fuimos flexibles porque es parte de la filosofía de la Y, es la escucha constante del otro y es tomar acción respecto a las respuestas que obtengamos de los estudiantes y también los voluntarios, considero que el mayor ejemplo fue la construcción de la malla curricular puesto que nació a partir de una reunión con los chicos y que permitió construirlo en conjunto, asimismo creo que fue supremamente importante los momentos individuales, cuando se llegó a conocer cada uno de los momentos por los que transitaban los chicos y tratar de hacer un acompañamiento con las dudas que tenían. (Laura Florez, voluntaria, 8 de febrero del 2022)

Para los primeros pasos de esta estrategia partimos de la información recogida en el primer grupo focal realizado con el rector y los profesores del Navia, en el que se identificó la figura del Consejo Estudiantil, conformado por un representante y un suplente de cada curso. Con

el objetivo de activar su funcionamiento dentro de la institución y hacerlos partícipes en la construcción del proceso se planeó llevar a cabo el primer encuentro virtual con el Consejo.

Para diseñar una estrategia que fuera coherente con lo construido hasta ahora, era necesario un primer encuentro con los estudiantes de la institución en donde se recogieran tanto sus percepciones sobre las necesidades y desafíos dentro del ámbito educativo en el contexto remoto como sus propuestas sobre el mejoramiento de las dinámicas de la educación en casa y las expectativas que tuvieran sobre el proceso.

El primer espacio convocado contó con poca asistencia de los estudiantes del Consejo. Indagando posteriormente en las razones de esto conocimos por parte del rector y algunos docentes que muchos de los integrantes de este grupo no contaban con el equipamiento necesario para acceder a los encuentros virtuales.

Recuerdo el primer día en que no llegaron los estudiantes al taller, me sentí un poquito defraudada, triste, y esos fueron pues los sentimientos en ese momento y siempre haciéndose la pregunta uno de por qué, ¿qué sería qué pasó? Me encantó cómo se asumió porque se asumió de una manera positiva y también cuestionábamos, ¿no? cuestionábamos qué había pasado, ¿faltó difusión? ¿faltó convocatoria? ¿Faltó más apoyo de parte de profes del colegio? ¿Qué habría pasado allí? pero entonces dijimos “bueno, una ventaja es que ya tenemos preparado lo que vamos a hacer para la sesión siguiente y efectivamente pues así fue y eso fue lo que utilizamos, una actitud muy positiva fue la que asumimos en ese momento. (Luz Soraya Salazar, voluntaria, 7 de febrero del 2022)

Entonces, se replantearon las estrategias de la convocatoria, en las que la meta no sería llegar únicamente a los miembros del Consejo sino también a todos los estudiantes de la sede del

bachillerato en el Navia. El equipo de voluntarios diseñó vídeos e imágenes que se difundieron por Whatsapp, buscó apoyo en los profesores e incluso dio a conocer el espacio para invitar a los estudiantes en algunas clases por Google Meet, a modo de saloneo virtual.



Pieza gráfica de la convocatoria para los talleres con estudiantes

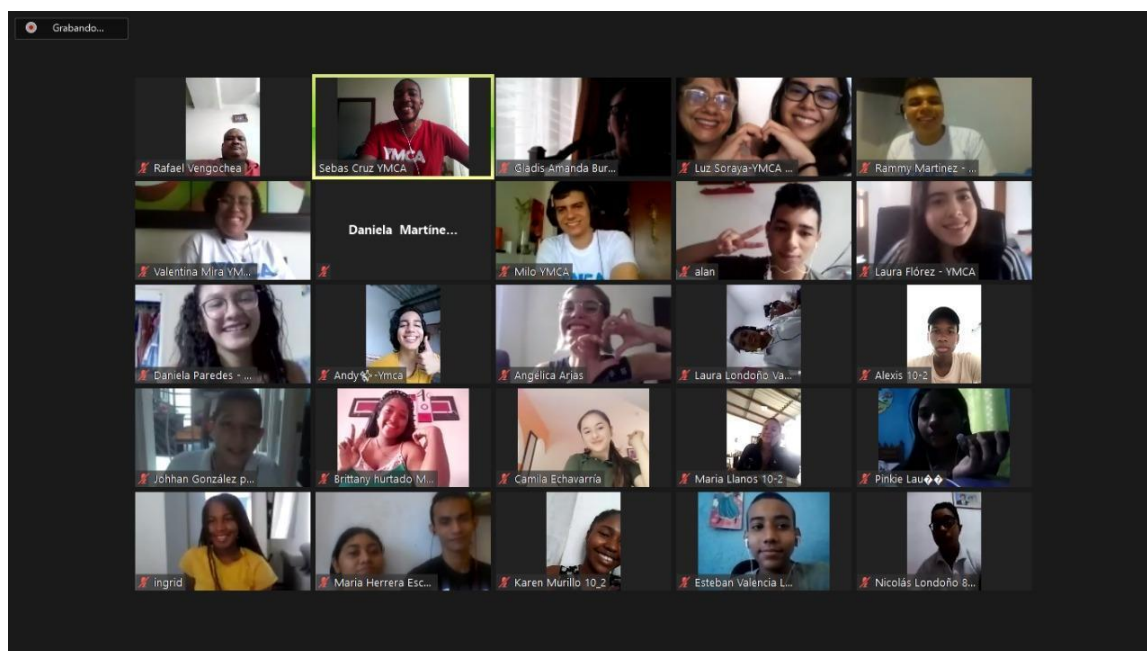
Octubre del 2020

Luego de replantear las estrategias de convocatoria, el encuentro finalmente tuvo lugar y contamos con aproximadamente 30 estudiantes. Algunos un poco tímidos, mientras que otros se animaron a encender la cámara. Los voluntarios y aliados estratégicos resaltaron en varias ocasiones que se trataba de un espacio seguro mediado por el respeto y la escucha

mutua. Se compartió con ellos el proyecto y se les invitó a ser partícipes de este proceso, en el cual construiríamos juntos desde octubre hasta diciembre:

Pues, valió la pena madrugar un sábado, porque pues, ahora que estuvimos en los grupos pequeños pude abrirme más, y además tuve la confianza de abrir la cámara (...) Y me gustó mucho porque pude reflexionar con las actividades que hicimos y con las cosas que dijeron los voluntarios también tocaron mucho entonces pues me pareció muy bueno y pues me gustaría seguir participando. (María, estudiante del Hernando Navia Varón, 17 de octubre de 2020)

Pues a mí es como que al principio me escribe mi compañera María, que estamos en el mismo salón, que "no, muchachos entren, que está chévere", y yo "¿en serio? hoy es sábado". Y ella "entre que todavía se puede". Y yo le dije "deje de ser desocupada", le dije yo. Y pues yo entré y la verdad me gustó bastante, más que todo el grupo que me tocó porque o sea, cuando me asignaron el grupo dije "no hay nadie que yo conozca, no hay nadie de mi salón, ¿qué hago yo aquí?". Pero sí me sentí como en más confianza, pude enseñar mis dibujos feos, no me sentí muy mal de prender la cámara. No es como una clase que es obligatorio prender la cámara y eso es horrible. Y eso me deja de enseñanza y me gustó mucho y muy chévere (Britanny, estudiante del Hernando Navia Varón, 17 de octubre de 2020).



Primer encuentro virtual con estudiantes

17 de octubre de 2020

El apoyo de algunos docentes fue clave para seguir invitando, promocionando y acompañando el espacio, incluso participando en las actividades y reflexiones junto a sus estudiantes.

Lo que yo les decía cuando nos dividieron por grupitos, "ustedes no desaprovechen esta oportunidad que se les está dando de hacer parte de un grupo donde se van a trabajar situaciones diferentes a las académicas, digámoslo así. Todo lo que tenga que ver con la formación del ser aprovéchenlo al máximo, más hoy en día con todas las dificultades que tiene la sociedad, ¿no?, de personas íntegras, de personas que realmente trabajen con integridad en todos los aspectos de la vida. Esto los fortalece, y que ustedes sean receptores y difusores, para que no sean solamente ustedes. Ojalá la mayoría de los estudiantes del colegio hagan parte de este proyecto que me parece muy bonito e interesante". (Gladys, profesora del Hernando Navia Varón, 17 de octubre de 2020)

Sin embargo, una de las tensiones suscitadas como parte de la experiencia consistió en que no todos los docentes se sentían comprometidos con la promoción del espacio entre sus estudiantes, lo que reducía nuestras posibilidades de llegar más a ellos. En algunas ocasiones, realizando el “saloneo virtual” en las clases sincrónicas, algunos docentes en el rol de hospedadores de las salas de Meet no dieron el acceso para que los voluntarios pudieran entrar al espacio e invitarles a hacer parte de Escuela Consciente.

Este primer espacio estaba también pensado para dialogar con los estudiantes respecto a la visión que tenían sobre la educación en la virtualidad, sus retos y logros. Se trataba de un primer acercamiento que nos permitiría conocerlos y preparar cada uno de los siguientes encuentros. Los tres objetivos o temáticas principales identificados para tal espacio fueron:

- Autoconocimiento/autoestima: se plantearon talleres enfocados en el autoreconocimiento de los estudiantes, su valor propio, sueños y desafíos.
- Empoderamiento: los talleres también estuvieron enfocados en la exploración del empoderamiento en el estudiantado, partiendo de los cimientos construidos en el reconocimiento de sí mismos proporcionados en los talleres anteriores de autoconocimiento y autoestima, para ubicarse en el contexto: la familia, el colegio y el barrio.
- Liderazgo: se buscaba propiciar encuentros centrados en el desarrollo de habilidades del liderazgo, cuyo propósito versaba en animar a los estudiantes a aportar a su comunidad.

Fue así como cada sábado en la mañana, durante siete semanas, nos encontramos a través de Zoom con los estudiantes. Los encuentros estuvieron estructurados de la siguiente manera:

Temática	Fecha de realización
Bienvenida: Reconozcámonos	sábado, 17 de octubre de 2020
Auto-conocimiento / Autoestima	sábado, 24 de octubre de 2020
	sábado, 31 de octubre de 2020
Promoción (nuevas estrategias para convocar a los estudiantes)	sábado 7 de noviembre de 2020
Empoderamiento	sábado, 14 de noviembre de 2020
Liderazgo	sábado 21 de noviembre de 2020
Clausura virtual	sábado, 28 de noviembre de 2020
Clausura presencial y grupo focal de cierre	viernes, 11 de diciembre de 2020

Abordamos cada una de las temáticas propuestas por medio de actividades que dejaban ver las diversas formas de ser, de aportar y movilizar el diálogo y la reflexión:

Así como dice Sam, siempre es bueno este espacio, y me llevo lo de siempre, una maravillosa enseñanza, un maravilloso espacio donde podemos aprender sobre liderazgo, las distintas ramas de liderazgo, porque uff es muy extenso el tema. A nosotros que queremos ser líderes, que estamos aquí, nos aporta demasiado esas palabras, porque es un complemento para nuestra persona, ¿cierto? Y así podemos transmitir, como les decía, que me gusta mucho la palabra transmitir, porque así podemos transmitirle a nuestra comunidad. Y las acciones pues que hacemos se reflejan en eso, ¿cierto? Nos reflejan a nosotros como líderes para que podamos como llegar a trascender esas cosas, esas acciones que trascienden regionalmente, porque pueden ir más allá. (Camila, estudiante del Hernando Navia Varón, 21 de noviembre de 2020)

Pues a mí me pareció muy entretenida la clase... Vuelvo y digo clase, ya la costumbre. Pero me deja muchas enseñanzas, mucha risa y me gustó mucho eso. Me gustó mucho las enseñanzas, las personas que hicieron algo, no como otras que no hacen

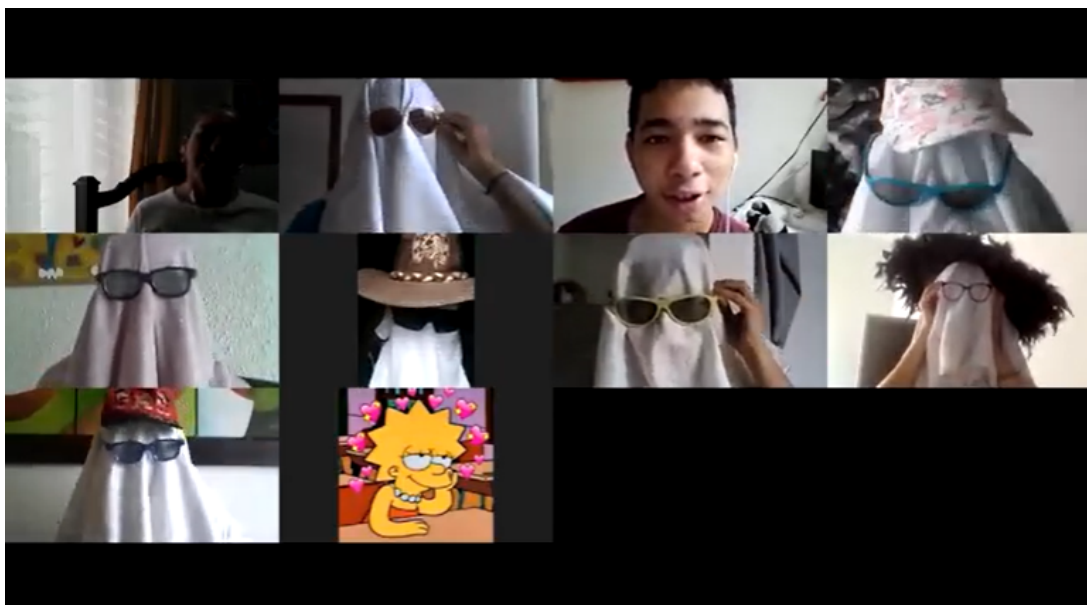
nada, se pasan la vida encerradas. Por lo menos yo quiero hacer algo y eso es una diferencia, algo que me inspira. Eso es lo que más he aprendido. (Mauricio, estudiante del Hernando Navia Varón, 21 de noviembre de 2020)

Un gran reto experimentado por los voluntarios de la YMCA en la línea de estudiantes era seguirlos motivando a ser partícipes del proceso, no sólo por las reconocidas dificultades del acceso de muchos de ellos a la virtualidad, sino porque el día y el horario en que se llevaban a cabo los encuentros sincrónicos implicaron un desafío. La decisión del horario para los encuentros con los estudiantes fue consultada con la comunidad educativa, de modo que no se cruzara con las clases virtuales de las 3 jornadas del Navia (diurna, vespertina y nocturna). El primer horario sugerido por la institución para evitar esta interferencia fue los martes a las 6 am, lo cual finalmente no resultó funcional pues se conectaron pocos estudiantes. Entonces se plantearon las mañanas de los sábados como el espacio ideal para los encuentros virtuales; sin embargo, conectarse a un espacio virtual un fin de semana a las 10 am no resultó lo suficientemente atractivo para la mayoría de los niños y jóvenes del Navia, comprendidos entre los 11 y los 17 años.

Yo les cuento que hemos estado promocionando, circulando, moviendo por las redes nuestro maravilloso, wonderful, increíble taller y pues no tengo idea cómo nos vaya a ir mañana, como saben la convocatoria no ha sido sencilla, no ha sido fácil. Sin embargo, yo digo que yo me amparo, me motivo mucho en lo que dijo Luz (Soraya) la vez pasada y que los que llegan son los que de alguna manera necesitan estar allí, o son los que son, ¿sí? Y yo siempre pienso, independientemente si nos llega uno o nos llegan cinco, no sabemos la diferencia que podemos estar haciendo en la vida de esa persona. Por ejemplo ayer, como con los profes estamos trabajando en grupitos ya más chiquitos, tenemos un grupo en el que llegaron 5 o 6 profes, y fue una actividad tan preciosa. O sea, yo salí tan motivado, pero tan motivado, porque estamos

trabajando con ellos el tema de las comunicaciones en el aula de clase, y tenemos profes que ya tienen 60 años y así, y verlos haciendo el esfuerzo de enseñar en esta virtualidad... Y fue muy bonito porque les pedimos a ellos que escribieran una carta a sus estudiantes para -I'm not kidding, I cried-. Yo estaba ahí como no, por qué son tan lindos. Mi mamá es testigo, yo terminé ese taller como lleno de emociones y de tantas cosas que me pone a pensar mucho. Al final del día no es tanto la cantidad de personas que puedas reunir sino a las personas precisas que puedas reunir. Y esas pequeñas diferencias de alguna manera van a generar un impacto y un cambio. Y todo esto que estamos haciendo lo estamos haciendo con mucho amor. Y todo esto que está quedando, o sea, yo soy re feliz cada que veo un nuevo taller que sale de esa creatividad tan maravillosa que ustedes tienen. Así que, equipo, vamos con toda mañana a darla con quien sea que nos llegue, porque de verdad, estamos transformando vidas y estamos haciendo algo que va a quedar para la historia, así que thank you all so much, you guys rock it! And you guys are wonderful, and I love you a lot. So, thank you! (Sebastián Cruz, coordinador del proyecto, 21 de noviembre de 2020)

Así, con los estudiantes que participaron activamente de cada uno de los espacios de encuentro se realizaron actividades que buscaron ser lo más cercanas posibles a sus gustos, afinidades y contextos:



Taller de autoconocimiento y autoestima

31 de octubre de 2020



Último encuentro virtual

28 de noviembre de 2020

Durante la planeación de las sesiones por parte de los voluntarios surgían apreciaciones relacionadas a las herramientas que se utilizarían para cada una de las líneas temáticas:

En la actividad 2 es justamente que ellos se empiecen a pensar como súper héroes y heroínas (...) Y viene otra pregunta, ahora sí lo vamos a aterrizar a la realidad: ¿con qué persona te sientes identificado o esa persona te inspira y por qué? de manera positiva. Entonces muchos van a decir: "no, mi mamá, mi papá...". Simplemente decimos persona. No utilicemos ejemplos puntuales porque sabemos que en las familias ahorita hay muchas situaciones, entonces mejor evitar que alguna persona se sienta incómoda con esos comentarios. Y esas últimas preguntas sería llegar a una reflexión como: bueno, ¿te acuerdas que tú dijiste que querías ser este súper héroe con estas características y esta sería tu rutina?, bueno, ya hablaste de una persona que te inspira. Esa persona que te inspira tiene algún súper poder? (...) ¿Vuela, se hace invisible, tira rayos láser por los ojos? ¿no, verdad? ¿Impacta de manera positiva? Entonces llevarlo a esa reflexión de que no es necesario ser inmortal y tener los remega superpoderes y que desde nuestras capacidades como seres humanos podemos hacer grandes cambios, como justamente esas personas que les inspiran (Juan Camilo Triana, voluntario de la YMCA, 12 de noviembre de 2020).

Tras el último espacio virtual realizamos un encuentro presencial en el Navia que contó con la participación de algunos estudiantes, profesores y voluntarios, con los respectivos protocolos de bioseguridad. Ese 11 de diciembre los estudiantes manifestaron abiertamente sus perspectivas sobre la educación en casa, lo que les apasionaba como lo que no, lo acertado y lo que podría seguir mejorando de este contexto de presencialidad asistida por las TIC. Este espacio no sólo posibilitó el encuentro entre estudiantes, profesores y voluntarios, sino que también permitió aflorar la esperanza de la vida, el reconocimiento del otro y la comunicación asertiva. Al final de la jornada, se entregaron unos kits escolares a 23 estudiantes, otros 27 más al rector y se generó un resumen del grupo focal con la percepción

de los estudiantes sobre las clases virtuales que posteriormente fue compartido en un taller con todo el equipo docente.



Taller presencial con estudiantes, Hernando Navia Varón

11 de diciembre del 2020

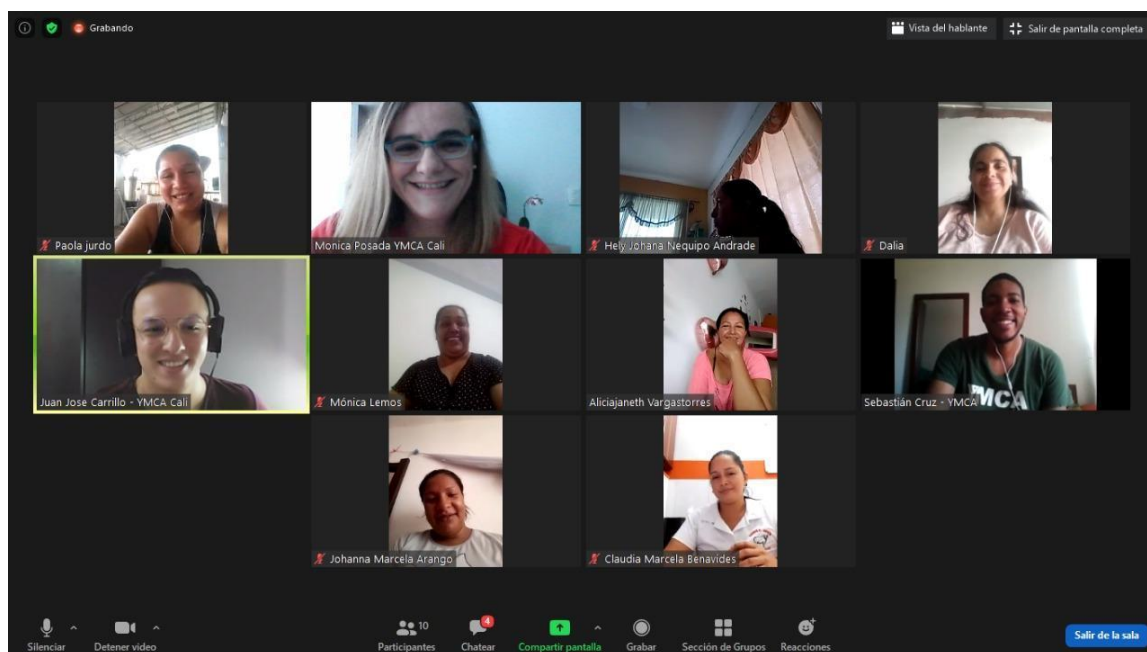
Línea de familias

Esta línea tenía como principal objetivo poder acompañar a madres, padres y acudientes de estudiantes del Navia. Ese acompañamiento se daría respecto a temáticas determinadas por la misma comunidad, sumado a los recursos metodológicos con los que contaba el equipo, que estaba integrado por voluntarios de la YMCA y de Uniminuto.

Me uní a esta línea por formación, por experiencia y por la importancia que la familia tiene en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose un reto ya que las familias (...) ahora con el confinamiento se convirtieron en co-educadoras y es necesario vincularlas y fortalecer su acompañamiento. (Verónica Vargas, coordinadora de voluntarios Uniminuto, 9 de septiembre de 2020)

El proceso de las familias es importante para generar un vínculo, y más ahora que desde la virtualidad los padres comparten las clases con sus hijos. Es importante ese acompañamiento que hacen los padres porque el proceso no es netamente de estudiantes y docentes, porque los padres son quienes están compartiendo más su tiempo y clases con los estudiantes. Si se enfoca solo en estudiantes y docentes el proceso queda a medias. (Daniel Pérez, voluntario de la YMCA, 9 de septiembre de 2020)

Para esta estrategia el punto de partida fue diseñar un grupo focal para escuchar a madres, padres y acudientes de los estudiantes que se llevó a cabo el 30 de septiembre del 2020. Al lograr la articulación con el Consejo de Padres hernaviano se dio cita a quince participantes en un espacio virtual de dos horas, en el que los asistentes se dividieron en dos sub-grupos de diálogo a través de la opción de grupos pequeños de Zoom.



Subgrupo 1, grupo focal con el Consejo de Padres del Hernando Navia Varón

30 de septiembre del 2020

El grupo focal tuvo tres objetivos centrales:

- Generar un diálogo con los miembros del Consejo de Padres en torno a los retos y necesidades que ellos identificaban en su rol de co-educadores, así como las propuestas que se proponen respecto a ello.
- Mapear los canales de comunicación y los medios con los que interactúan como miembros de la comunidad educativa.
- Caracterizar ánimos y voluntades de participar en un proceso de co-creación de material de apoyo en habilidades parentales y técnicas de crianza.

Este diálogo dio pie a identificar algunas problemáticas como la ausencia de herramientas para el acompañamiento de la educación de los hijos en el hogar. Los padres resaltaron desafíos para responder a la “rebeldía” de sus hijos sin involucrar estrategias que fuesen “violentas” o “punitivas”, mencionaron la importancia de generar estrategias que aportaran en el fortalecimiento del Consejo, así como de propiciar herramientas para la mediación de conflictos y la comunicación asertiva, que podían aportar tanto a sus procesos organizativos como en sus habilidades para la vida.

Además, a través del diálogo se evidenciaron ciertos conflictos de convivencia entre algunos miembros del Consejo; se reconoció que esto afectaba la gestión del estamento, así como la permanencia de distintos padres que se desmotivaron de participar debido a ello. En este punto también resaltaron el sentir de que a veces no había claridad sobre la figura del Consejo de padres, qué es ni cuáles son sus funciones o responsabilidades.

Algunas madres manifestaron una gran preocupación por las dinámicas de bullying que se generaban en la institución, a raíz de una cultura que no aceptaba la diferencia, haciendo un énfasis en la diversidad sexual y de género. Ellas manifestaron que muchas de estas dinámicas de violencia iniciaban en el hogar, por lo que consideraban oportuno propiciar este tipo de diálogos también con los adultos. El diálogo también giró en torno a cuál podría ser la mejor estrategia o canal para llegar a los demás padres del Navia; los talleres sincrónicos y los productos sonoros se plantearon como las más opcionadas. Con base en esto, se planteó la posibilidad de generar talleres virtuales de frecuencia quincenal con el abordaje de las siguientes temáticas:

- ¿Qué es un consejo de padres? (Buscando definirlo a partir de sus propias experiencias).
- Mediación y resolución de conflictos.
- Comunicación asertiva y comunicación con empatía.
- Habilidades y estrategias de parentalidad positiva.
- Espacios seguros e inclusivos (temas de género, diversidad y aceptación a la diferencia).

Sumado a lo anterior, se propuso crear una corta serie de podcast con herramientas de crianza y parentalidad positiva que pudiera circular a través de WhatsApp y que sintetizara los aprendizajes y reflexiones que se generaran tras cada taller. Estos productos podrían circular con el resto de comunidad de padres que debido a su empleo u otros compromisos no pudieran asistir a los talleres. Tanto las temáticas planteadas como los canales y estrategias fueron validadas en una segunda reunión con los miembros del Consejo de Padres. Estos mencionaron que observaban la propuesta como pertinente y resaltaron su coherencia a partir de los diálogos generados con anterioridad.

Sin embargo, lo anterior no alcanzó a ser llevado a cabo por varias razones. Primero, se debió a una fractura en la comunicación con el Consejo de padres. El conducto regular para contactarle que se había establecido era a través de la presidenta del mismo, quien respondía de manera intermitente cuando se le contactaba. Esto dilató el proceso, y llevó a que los voluntarios se ocuparan en otros espacios o apoyando otras líneas, lo que limitó el recurso humano necesario para la implementación de lo planteado.

12. Potenciando la experiencia

12.1 Lecciones y aprendizajes

En el camino de sistematizar una experiencia surgen unos aprendizajes como resultado de lo vivenciado por cada uno de los actores partícipes del proceso. En Escuela Consciente se recogieron 8 aprendizajes o lecciones aprendidas, construidas desde las voces de los agentes sobre aspectos metodológicos, operativos y del significado de una experiencia como la vivida, de modo que pudieran ponerse a disposición de momentos posteriores del proyecto o de otros procesos comunitarios:

12.1.1 Primera lección: todo surge de un sueño

Escuela Consciente es muestra de cómo en medio de la crisis florece la creatividad. El proyecto nació en medio del punto más álgido de la pandemia por el COVID-19. En aquel mayo de 2020, la incertidumbre se apoderaba del rumbo que tomaría la educación ante el cierre presencial de las instituciones educativas. Los voluntarios que hicieron parte de las primeras videollamadas, antes de que se concibiera el proyecto, querían brindarse el soporte emocional y la calidez humana que tanto hacía falta por esa época. Partiendo de las percepciones y problemáticas de cada uno de ellos como individuos y voluntarios de un movimiento es que surge Escuela Consciente, en esos entonces English For All, como una apuesta que se preguntaba por las percepciones y problemáticas colectivas de una comunidad educativa. Y no cualquiera, sino la del Hernando Navia Varón. Es por eso que uno de los mayores aprendizajes que se resaltan de todo el proceso es una invitación a soñar, a retornos, a salir de nuestra zona de confort para lograr un objetivo.

Creo que mi experiencia más significativa fue el proceso de planeación, la verdad. A mí me pareció impresionante la capacidad que se tuvo de soñarse algo tan grande. (...) Me parecía impresionante y maravilloso como nuestros esfuerzos individuales pudieron unirse hasta generar una propuesta que terminara en algo muy grande, muy lindo y nuevo para nosotros. O al menos para mí. Creo que mi experiencia significativa fue justamente entender que se puede soñar pero que el sueño también necesita estructura y que la estructura no se logra por individual, sino que es un trabajo colectivo y es algo muy humano. Y ver que también los procesos que cuando no salen como la forma en la que se planea no significa que deban morir, sino que deben adaptarse al espacio y a las poblaciones con las cuales se trabajan. (María del Mar Benavides, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

12.1.2 Segunda lección: realicen un diagnóstico participativo

El segundo aprendizaje retomado de la experiencia de Escuela Consciente está orientado a elaborar diagnósticos participativos, en el que puedan emerger los distintos puntos de vista, concepciones, sentires, preocupaciones y propuestas de la comunidad. Esto no se logra asumiendo de entrada que desde la academia se tiene la potestad y el conocimiento para definirlos. Por el contrario, debe asumirse desde la postura ideológica y procedimental de que no se puede promover la agencia y el empoderamiento de las comunidades a través de procedimientos instrumentalistas y asistencialistas. Son ellas quienes definen lo que puede representarles una problemática y también cómo pueden intervenir en ella:

Yo creo que en la primera fase lo que yo conocí en los resultados que me compartieron, el concepto pues del director, de Bilmer, les gustó mucho. Fue manejado con mucha responsabilidad, mucho respeto hacia la institución, hacia el proceso también que llevaba la institución. Y lograron identificar como muchas

necesidades que estaban ahí pero que nadie se hacía cargo de ellas. Entonces yo creo que ese fue un aprendizaje significativo y que a veces uno llega a comunidades, una comunidad estudiantil en esta ocasión y pues las cosas están ahí. Y uno tiene que encontrar no solo la necesidad, sino también cómo motivar a las personas, a ellos, a esta comunidad para que ellos también autogestionen cosas para para cambiar todas esas cosas que los están afectando, todas esas dificultades. (Jenny López, Directora de la YMCA Cali, 7 de febrero de 2022)

Este diagnóstico participativo se construye a partir de la escucha hacia un otro diferente pero igual de válido, y por supuesto que no es homogéneo, ya que está construido por una multiplicidad de voces y lecturas sobre la vivencia propia, en este caso de los profesores, estudiantes, directivos, padres de familia y acudientes, voluntarios y aliados estratégicos. Cada uno de ellos participó en espacios abiertos donde se plantearon las preocupaciones que dieron origen poco a poco a los conceptos que estructuraron el proyecto: la educación de calidad y el bienestar emocional. Cada agente, aún desde su rol, expresó de distintas maneras cómo con la pandemia y el confinamiento estas preguntas habían cobrado tanta relevancia que les era necesario poder abordarlas desde sus posibilidades. De esta manera se pudo construir un consenso sobre lo que estaba sucediendo así como las piedras angulares que permitirían tomar acciones que incidieran en su propio contexto (Téllez, 2010; Murillo, 2011; Vilorio, 2015).

12.1.3 Tercera lección: apunten a unir voluntades

“La unión hace la fuerza” dice la frase típica propia de la cultura popular. Pero en Escuela Consciente esto es algo que cobró vida. Una lección aprendida desde la parte operativa es sin

duda que el sumar voluntades en función de un propósito en común puede generar resultados significativos.

Escuela Consciente inició con 7 personas creyendo en un sueño a mediados de mayo, momento en el que el mundo se encontraba en un punto álgido pues apenas se cumplían dos meses del inicio de la cuarentena en el país. Para ese momento, se diseñó el proceso pensando que el apoyo al proceso sería poco, por lo que el alcance que se proyectaba no llegaba inicialmente más allá de los 6 docentes de inglés con los que contaba el plantel. Sin embargo, dada la necesidad de acompañar a la institución, se implementó una convocatoria a nuevos voluntarios que superó toda expectativa. Es así que para julio teníamos 31 voluntarios, y para diciembre habíamos alcanzado más de 50 que a través de las salas virtuales de Zoom estaban donando de su tiempo, pasión y dedicación en la construcción de un proceso nuevo y retante para todos.

La comunicación es fundamental en los procesos de activación social, de negociación, de socialización y de participación en el mundo como seres activos capaces de agenciar el mejoramiento de nuestras propias condiciones en unidad. Es por eso que decimos que esa unión de voluntades para co-construir conecta con la esencia de Escuela Consciente.

Es así que una lección aprendida es la importancia de continuar diseñando y ejecutando convocatorias de voluntarios. Sumando voces que sean diversas, heterogéneas entre sí, con el propósito de enriquecer los procesos. Así mismo, es importante organizar los procesos por los cuales se gestionan alianzas interinstitucionales, tanto formales como informales. En lo posible, se recomienda generar documentos escritos que clarifiquen los roles y responsabilidades de cada actor aliado involucrado, para así prevenir situaciones como lo acontecido con la Fundación UNICO que no se sintió tan involucrada en el proceso al no identificar una forma clara de aportar y contribuir desde sus posibilidades.

También, entre los múltiples aprendizajes que nos deja la cooperación interinstitucional, uno muy valioso es que nos permitió reconocer que desde la diferencia es posible construir:

Pues aprendizajes consideraría que muchos. Aprender a trabajar con otro tipo de personas, con otros grupos. Siento que los voluntarios de la YMCA con toda su experiencia nos dejaron muchos aprendizajes sobre todo una manera de dinamizar y de llegar a las personas. (Verónica Vargas, coordinadora de voluntariado Uniminuto, 8 de febrero de 2022)

12.1.4 Cuarta lección: construyan a partir del diálogo de saberes y promuevan procesos colaborativos

Una de las lecciones aprendidas de mayor valor en el marco de Escuela Consciente, ha sido su proceso de co-construcción altamente participativo y colaborativo. El proyecto se genera en un marco en el que confluyeron una gran diversidad de saberes y experiencias. Era algo visible en el equipo de voluntarios, aliados, en los docentes, estudiantes, directivos y padres de familia. Habían profundas brechas intergeneracionales, lo cual suponía amplias diferencias en cuanto a la apropiación de los medios de comunicación y las tecnologías de la información.

Lo anterior, situado en ese contexto de educación en casa, permitió evidenciar amplias brechas culturales en los procesos de enseñanza de los docentes con respecto a la cultura con la que aprendían sus estudiantes, tal como menciona Jesús Martín Barbero (1996). No obstante, esas brechas generacionales y culturales no sólo se veían en la relación docente-estudiante, sino que también estuvieron presentes en las relaciones docentes-voluntarios.

Un ejemplo claro de esto se daba en los talleres a docentes, cuando estos últimos podían hacer parte de un grupo etario entre los 40, 50 años o más; mientras que los voluntarios de la YMCA estaban en un grupo de 17 a 24 años en su mayoría. En primera instancia, la reacción natural de varios docentes fue desconfiar, y en algunos casos invalidar las capacidades de los jóvenes para aportar a esos espacios de co-construcción. No obstante, una vez les vieron “en acción” transformaron el juicio que inicialmente habían generado sobre ellos a raíz de su edad. Este contexto supuso un ejercicio que cuestionó los roles de poder al romper con estructuras que tradicionalmente se centralizaban en el docente como la figura poseedora del saber experto.

Es así como en el espacio compartimos con voluntarios que eran estudiantes de bachillerato, con profesores con magíster, con estudiantes de arquitectura, ingenierías, enfermería, comunicadores (estudiantes y profesionales), pensionados y demás. Una gran diversidad de actores unidos por un mismo fin en donde nuestras posiciones de poder y privilegio no eran anuladas, porque seguíamos inmersos en contextos desiguales; pero las condiciones dadas en el ambiente de Escuela Consciente permitían que todos pudieran aportar al espacio, independientemente de su posición en escalas hegemónicas de poder por clase, edad, género, raza, etnia o demás.

Esto corresponde con lo mencionado por Hleap (2012), al distanciarse de la CCS, y acercarse a un **diálogo de saberes**, “en donde las diferencias y desigualdades de poder, control y conocimiento” (p. 12) no son impedimento para gestar un proceso que interpele a sus participantes. Escuela Consciente dio un valor al conocimiento de cada persona, lo sumó para construir y esta fue la base para construir un proceso sólido, incluyente y que incentivó el sentido de pertenencia en quienes hicieron parte de él.

Hubo muchos (aprendizajes significativos) pero pues me encantó el trabajo en equipo que se aplica en la metodología, en las reuniones, el escuchar y aceptar al otro tal y cuál como es, en dejarlo opinar, pensar, ser, todas las ideas eran bienvenidas, entonces eso creo que fue lo más significativo: aceptación, trabajo en equipo y había como mucha magia, mucho amor, entonces eso siempre me lo llevaré. (Luz Soraya Salazar, voluntaria de la YMCA, 7 de febrero de 2022)

Me parece muy importante como la evolución que tuvo el proyecto y como todas las personas que hacían parte de esto pudieron aportar un poco como de sus conocimientos para lograr avanzar pues como en lo que se quería que era justamente dejar de lado como este tema de que la educación sea un privilegio. (Angélica Arias, voluntaria de la YMCA, 7 de febrero de 2022)

12.1.5 Quinta lección: espacios dialógicos y aprendizajes significativos

En la YMCA una de las apuestas desde sus bases es la co-creación de espacios seguros para el diálogo, el encuentro y el pleno desarrollo del ser en mente, cuerpo y espíritu. Esto se hace posible a través de la promoción de valores como el respeto, la honestidad, el cuidado por el otro y la responsabilidad. En Escuela Consciente, uno de los mayores aprendizajes resultado de este proceso fue demostrar que incluso en un contexto mediado por la virtualidad es posible construir un espacio seguro, cercano y significativo.

La historia nos ha demostrado que la innovación en la educación no está únicamente ligada a la incorporación aislada de las TIC en el aula. Cabero (2015) recogió información sobre cómo la inserción de las tecnologías no ha aportado mayor variabilidad en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y esto es algo que se hace evidente en Escuela

Consciente: su impacto no radicaba en los computadores, las plataformas o los softwares educativos; sino que fue resultado de los usos que los docentes, estudiantes y demás participantes hacían de estos medios.

La computadora y las salas de Zoom se convirtieron en un nuevo espacio de encuentro, de socialización. En Escuela Consciente dibujamos, bailamos, contamos historias, nos expresamos. Fue un espacio de creación constante en donde a través del diálogo, de las **interacciones comunicativas**, re-encontramos la posibilidad de transformarnos a través del otro pues recordamos que a través de este tipo de procesos los sujetos nos afectamos mutuamente (Rizo, 2007). Un ejemplo de eso era que no sólo los docentes, estudiantes y padres fueron impactados en este proceso, sino también los voluntarios y aliados:

Creo que este proyecto marcó en lo personal a nivel profesional y personal el reto de poder no solamente como dar un taller si no poder incentivar mis habilidades de liderazgo, de manejo del discurso, de creatividad e incentivar ideas para generar un bienestar al usuario o al sujeto que está en este caso viviendo una situación problemática y tiene una necesidad entonces ante eso dar una respuesta a me pareció muy significativo y muy bonito porque era dar un mensaje de aliento, de esperanza, de que sí se puede, de poder aprender juntos, era un aprendizaje conjunto, entonces fue muy bonito este aprendizaje de Escuela Consciente. (Valentina Mira, voluntaria de la YMCA, 7 de febrero de 2022)

Pero para lograr esto no sólo fue cuestión de generar espacios que fuesen seguros para aprender y desaprender; sino que una de las claves fue la de posibilitar aprendizajes que fuesen significativos para la comunidad. Para lograr esto, se gestaron conversaciones **relevantes para su contexto**: sobre lo cotidiano, el hogar, el colegio, las clases virtuales,

la pandemia; sobre aquello que era relevante para aquellos docentes, padres y estudiantes que vivían en una sociedad que atravesaba un fuerte periodo de crisis.

Desde nuestra perspectiva, este aprendizaje conecta con la pregunta planteada por Jesús Martín Barbero (1996), quien aseguró que “antes que una cuestión de insertar medios en la esfera educativa, el nuevo escenario comunicativo para la educación debería ser una cuestión de fines: ¿qué transformaciones necesita la escuela para encontrarse con su sociedad?” (p. 11).

Es de esa manera que el proceso logró enfocar sus esfuerzos en construir nuevos escenarios formativos y comunicativos, entendiendo que la innovación no sucede en sí por el uso de la herramienta misma (o la introducción de un medio) sino en cómo ésta sirve para transformar la práctica educativa y crear nuevas escenografías de comunicación para los participantes. Los educadores en la actualidad deben contar con las destrezas para diseñar nuevos escenarios educativos en donde estos cuenten con las capacidades para moverse y participar en el espacio telemático (Sandoval, 2020).

En ese orden de ideas, otra lección aprendida que se identifica es que para generar aprendizajes significativos es necesario trascender más allá de la difusión de información. Escuela Consciente se caracterizó por apostarle a espacios dialógicos, en donde la multilateralidad de la comunicación tenía un eje fundamental. Para el proceso era valioso incorporar los puntos de vista de todas las personas que integraron el proceso, porque todos colectivamente estábamos co-construyendo nuevos conocimientos.

Finalmente, otro punto importante para conectar la escuela con su sociedad, no es sólo desde el momento histórico que atraviesa, sino desde lo que esta demanda. La sociedad actual requiere de ciudadanos creativos, con pensamiento crítico, con capacidad de reformular la

realidad y aportar soluciones (Cabero, 2015). El proceso de Escuela Consciente en sus distintas estrategias planteó como un eje transversal el desarrollo de competencias y habilidades que son requeridas en el siglo XXI; así como el liderazgo, la innovación, la empatía o el trabajo en equipo. Su enfoque no estaba centrado en la difusión de información, sino que se centraba en el fortalecimiento integral de quienes integraban la iniciativa.

Bueno, pues la verdad es que para mí como uno de los aprendizajes más lindos fue justamente cómo lograr llegar a través de la virtualidad a conocer y entender todas las situaciones, problemáticas, vivencias a las que se enfrenta como la población de este colegio particular. Me pareció supremamente retador cómo poder establecer estos contactos a través de la virtualidad pues siendo espacios como muy poco personales. Entonces siento que se logró en gran medida como la cercanía hasta al punto de que pudimos, bueno sé que el proyecto logró, llegar al colegio y realizar muchas actividades de forma presencial con las y los chicos. (Angélica Arias, voluntaria de la YMCA, 7 de febrero de 2022)

Mi aprendizaje más significativo es poder tener esa calidad humana en la educación, que no todo se centra en el docente, en el contenido académico, sino que también podamos hacer sentir a los muchachos y que puedan expresarse. Poder ser ellos mismos como tal. Para mí esta escuela consciente aportó con un grano de arena a este cambio social que es por lo que hemos estado luchando y por lo que hemos estado haciendo nuestros programas como YMCA. (Natalia Yepez, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

12.1.6 Sexta lección: establecer puentes para reconectar a la comunidad

Los primeros talleres con los docentes que tuvieron lugar en la semana de Desarrollo Institucional y los de los estudiantes que iniciaron en el mes de octubre trajeron consigo la alegría del reencuentro entre los miembros de la comunidad educativa. Los saludos y las sonrisas que se otorgaban dejaron al descubierto una distancia física que se materializaba en los espacios, pero que precisamente en ellos -y gracias a ellos- parecía ser interrumpida. El tejido social estaba, por supuesto, y no era nuestra pretensión llegar a construirlo desde cero, sino contribuir a fortalecerlo. El debilitamiento de los espacios de encuentro para compartir y generar cohesión social debilita a su vez las oportunidades de los habitantes de generar comunidad (Mendivil *et al.*, 2015), es por ello que a lo largo de la experiencia apuntamos al fortalecimiento de este tejido, que se había visto debilitado a causa de cinco meses aproximadamente de confinamiento preventivo por el COVID-19, reconectando a los actores que integraban a la comunidad educativa, posibilitando puentes que les permitieran volver a interactuar, a reconocerse, dialogar y construir conjuntamente.

En el mismo sentido que la lección anterior, generar puentes de comunicación no sólo consistía en gestionar una plataforma virtual para dar cita a los agentes, sino propiciar espacios dialógicos que permitieran identificar esos objetivos comunes, cuestión que no resulta posible si no hay un reconocimiento del otro, un sentirse vinculado a, una apuesta colectiva. Cada encuentro se planteaba como un escenario donde hacerlo posible dado que como indica Vilorio (2015), el tejido social no se construye en espacios o esferas privadas sino públicas y opera en las familias y las comunidades:

Creo que eso es fundamental, ese auto-reconocimiento en primera instancia que creo que deriva luego en una motivación intrínseca del individuo. Nosotros aportamos a esa motivación extrínseca como escuela, en esa relación docente-estudiante, en ese vínculo que se establece o que debe establecerse porque me toca decir que no en todos los casos es posible hacerlo. Eso depende también de la sensibilidad que tenga

el maestro para que ese proceso se de, y si no es un maestro sino que es un docente o profesor que está simplemente impartiendo un conocimiento y que está básicamente, y me da pena decirlo pero es así, por un salario, por un dinero, entonces pues perdemos también el sentido que tiene de construcción del individuo, de la reconstrucción del tejido social. Bueno, de todo lo que derivaría en una sociedad mejor que es la que nosotros pretendemos tener. Para mí esos son los aprendizajes más significativos: el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro. (Bilmer Calero, rector del Hernando Navia Varón, 7 de febrero de 2022)

12.1.7 Séptima lección: proceso flexible, monitoreo y evaluación

Escuela Consciente fue un proceso muy vivo que se permitió estar en constante cambio en función de los objetivos que se propuso conseguir: generar estrategias que apuntaran a las necesidades percibidas por la comunidad. Y como los mismos procesos y subjetividades humanas, estas mutaban y se hacían más puntuales. Las retroalimentaciones por parte de los docentes hernavianos, los voluntarios de la YMCA y los aliados estratégicos, posteriores a los primeros talleres en agosto, dieron lugar a la construcción de nuevos encuentros y a la reestructuración de todo el proyecto.

Estas primeras devoluciones buscaron evaluar tanto aspectos logísticos y metodológicos como los aprendizajes significativos y las experiencias que iban surgiendo. No sólo para resaltar las bondades y fortalezas del proceso, sino para encontrar también oportunidades de mejora. Fue así como las retroalimentaciones sirvieron de base para elaborar una propuesta más eficaz, con unas líneas más abarcativas, que permitieran lograr la participación más activa de la comunidad sin llegar a desgastarse en el camino. Por ello se pasó de tener tres líneas para cada uno de los actores: bienestar, educación e innovación, a tener tres grupos

organizados en torno a los agentes identificados: profesores, estudiantes y padres de familia/acudientes. Otros aspectos como el manejo del tiempo, la cantidad de dinámicas a implementar, las herramientas más útiles y los alcances de los actores participantes también fueron analizados en pro de enriquecer la experiencia:

En el proceso con los profesores creo que fuimos flexibles en cuanto a que ellos nos comunicaban cómo se sentían frente al proyecto, y las dificultades que también representan para ellos en cuanto a horarios, cansancio. Y también en varias ocasiones nos hablaban de cómo la virtualidad para ellos había sido algo muy fuerte que no podían como manejar, tenían las horas muy ocupadas y meterse en el proyecto sería para ellos aún más fuerte. Entonces fuimos flexibles en cuanto a, listo, no dar tantas horas, o tal vez restarle a las ideas que teníamos planeadas, o adaptarnos a cuáles eran como los conocimientos que ellos tenían, como cuáles eran los conocimientos previos, los objetivos que necesitaban, las de sus áreas y pues enfocarnos en sus necesidades para poder hacer una intervención apropiada. (Maria del Mar Benavides, voluntaria de la YMCA, 8 de febrero de 2022)

Un objetivo importante de las retroalimentaciones era indagar en las dinámicas que se estaban gestando entre y al interior de los grupos de actores que integraban Escuela Consciente. Esto con el fin de trascender los aspectos operativos y técnicos que no eran suficientes para evaluar el impacto del proceso y la construcción conjunta a la que se apuntaba. De esta forma se encontraron apreciaciones positivas sobre las disposiciones de los agentes (entre sí y hacia los otros), así como las expectativas que estaban emergiendo en el proyecto. También se señalaron alcances y limitaciones que invitaban a los voluntarios y aliados a pensar en sus posibilidades reales de acción. Este proceso de evaluación permitió corroborar lo importante que eran los monitoreos constantes, de manera que la comunidad

no sólo hiciera parte de una construcción inicial de la propuesta de acción sino también a lo largo de cada fase o parte de la experiencia.

12.1.8 Octava lección: reconocer los alcances y las limitaciones

Uno de los objetivos de la sistematización de experiencias y el rol de la comunicación como mediadora social es el de dotar de sentido las acciones de los actores participantes, partiendo de que estas les son propias y se corresponden con sus intereses pero también con sus posibilidades. Esto se hace mucho más comprensible cuando pensamos en que la comunidad poco va a apropiarse y dar continuidad a acciones que sienta que la extralimitan de alguna forma. En Escuela Consciente esto se vio reflejado en uno de los primeros momentos del proceso, cuando los 7 voluntarios pensaron en construir junto al Navia pero sin generar expectativas vacías sobre un gran proyecto tal y como había sucedido en el 2018. En ese entonces no contaban con las manos necesarias para abarcar más que el grupo de docentes de inglés de la institución:

El hecho de tener un talento humano el cual no solamente correspondía estas tareas voluntarias con respecto a lo que era English For All en ese entonces nos empezó a cuestionar exactamente cuánta disponibilidad teníamos de ese recurso humano y que justamente ese recurso humano era muy cambiante. Entonces no era fijo, no era estable y pues eso evidentemente limitaba el proceso porque se podían dinamizar espacios bilingües si se tenía el personal pero si el personal en ese momento no podía asistir por x o y razones por distintas situaciones en ese entonces pues evidentemente el proyecto se iba a estancar, entonces se reestructuró, a pesar de que perdió ese plus del bilingüismo pues se intentó que se apalancara y se fortalecieran otros procesos y de esa manera pues fue que se cambió ese enfoque bilingüe a que fuese más de

liderazgo y empoderamiento en español. (Juan Camilo Triana, voluntario de la YMCA, 7 de febrero de 2022)

Otra manifestación de este aprendizaje ocurrió en las retroalimentaciones de los voluntarios y aliados estratégicos, cuando resaltaron que desde sus roles y formaciones profesionales no estaba dentro de sus manos apuntar a un proceso terapéutico con los docentes, padres/acudientes y estudiantes. Sus posibilidades y objetivos, en cambio, debían enfocarse en la construcción de herramientas psicoeducativas que les permitieran abordar de una manera responsable y consciente el cuidado de la salud mental. De esta manera las limitaciones fueron entendidas como fronteras que invitaban a reflexionar hasta dónde se podía llegar, abarcar y abordar en el proceso, de manera que se estuvieran apuntando a objetivos reales y no idealizados e inalcanzables, que sólo trajeran frustración al no ser cumplidos.

12.1.9 Aprendizajes compartidos

Podríamos decir que cada una de las lecciones anteriores dibuja la esencia de Escuela Consciente, pues se tratan de aprendizajes consensuados que fueron identificados y propuestos por los participantes de la experiencia. Ponerlos en común a través de la socialización con la comunidad educativa, los voluntarios y organizaciones aliadas, les brindó un lugar de valor y reconocimiento, puesto que no se trataron de percepciones alejadas de aquello que se vivenció. Por el contrario, se sintieron converger en una multiplicidad de relatos, memorias y conclusiones compartidas.

12.2 Socialización y validación

Además de los aprendizajes resultantes del proceso, la re-creación de la experiencia también fue compartida con el rector, los padres de familia y acudientes, las directivas de la YMCA Cali, staff, voluntarios y los aliados estratégicos en el 2021, año siguiente a la finalización de la primera fase de Escuela Consciente. Posteriormente, a mediados de enero del 2022 pudo realizarse una socialización presencial con los docentes del plantel en las instalaciones del Hernava, en donde además se proyectó el documental audiovisual de la experiencia producido colaborativamente con 2 voluntarias de la YMCA en el marco de este trabajo de grado. En aquella ocasión, además de la socialización de la primera fase vivida durante el 2020, se compartieron los hallazgos y resultados del segundo momento del proyecto, comprendido entre junio-noviembre del 2021 y que se llevó a cabo de manera totalmente presencial.

A grandes rasgos podríamos decir que la experiencia y las lecciones aprendidas fueron apoyadas y validadas por cada uno de los agentes participantes. Desde sus roles encontraron significativo y valioso el trayecto recorrido por Escuela Consciente, con sus retos, dificultades, fortalezas y oportunidades de mejora. Para los profesores del Navia fue muy importante la continuidad y el alcance que había tenido el proyecto. Algunos enfatizaron en retomar el proceso de construcción con ellos, los docentes, debido a que en la segunda etapa (2021) por situaciones contextuales (paro de maestros y paro nacional), no pudieron hacer parte. Una de las intervenciones más impactantes del espacio fue la del coordinador de convivencia, quien manifestó no haber creído en la apuesta que estaba haciendo Escuela Consciente, pero que en ese momento, al observar el impacto a través de los testimonios, indicadores y el documental que recogía tanto la primera como la segunda etapa del proceso, tenía las esperanzas puestas en lo que se había vivido.

Al finalizar el espacio de socialización, el coordinador se acercó a nosotros, extendió la mano y nos invitó a seguir construyendo conjuntamente.

El documental de Escuela Consciente se puede encontrar a través del siguiente link:

<https://drive.google.com/file/d/1-CtjBVulsM8hA3FZqHsKI-BL5AlkCyci/view?usp=sharing>

12.3 Reflexiones: Una caja de herramientas para una Escuela Consciente

Escuela Consciente ha sido un proceso vivo desde un principio. De constante reflexión, adaptación y transformación. No ha sido un devenir nuestro -de los sistematizadores- sino que ha sido una construcción colectiva (en la que también nos identificamos como actores activos partícipes de un todo). Esa apropiación mancomunada deriva en la responsabilidad de democratizar los productos y creaciones que surgieron en el marco de la iniciativa. Como estudiantes de comunicación social y periodismo, encontramos en la sistematización de experiencias una oportunidad para hacer de dominio público aquello que a través del proyecto fue construido por todos: organizaciones, voluntarios, docentes, directivos, estudiantes y padres.

Dinámico, distinto, experiencial, dialógico, divertido, único; son algunos de los adjetivos que comúnmente se atribuyeron a los encuentros virtuales. Eran espacios seguros en donde no simplemente nos sentábamos frente a una cámara, enviando información de forma unidireccional. Este era un proceso disruptivo, multidireccional y que trascendía más allá de la pantalla. Las actividades, los rompehielos, las reflexiones y las distintas estrategias que fueron diseñadas permitían hiperconectar la sala virtual con el hogar.

Al sistematizar la experiencia encontramos que un gran valor diferenciador de Escuela Consciente son todas esas estrategias que se diseñaron para los talleres y encuentros; es por eso que por medio de este trabajo de grado nos hemos tomado la responsabilidad de documentar, organizar, visualizar y publicar estos contenidos para que puedan circular, ser apropiados, adaptados y replicados tanto en el Navia como en otras instituciones interesadas.

Es de esta manera que nace la **“Caja de Herramientas para una Escuela Consciente”**.

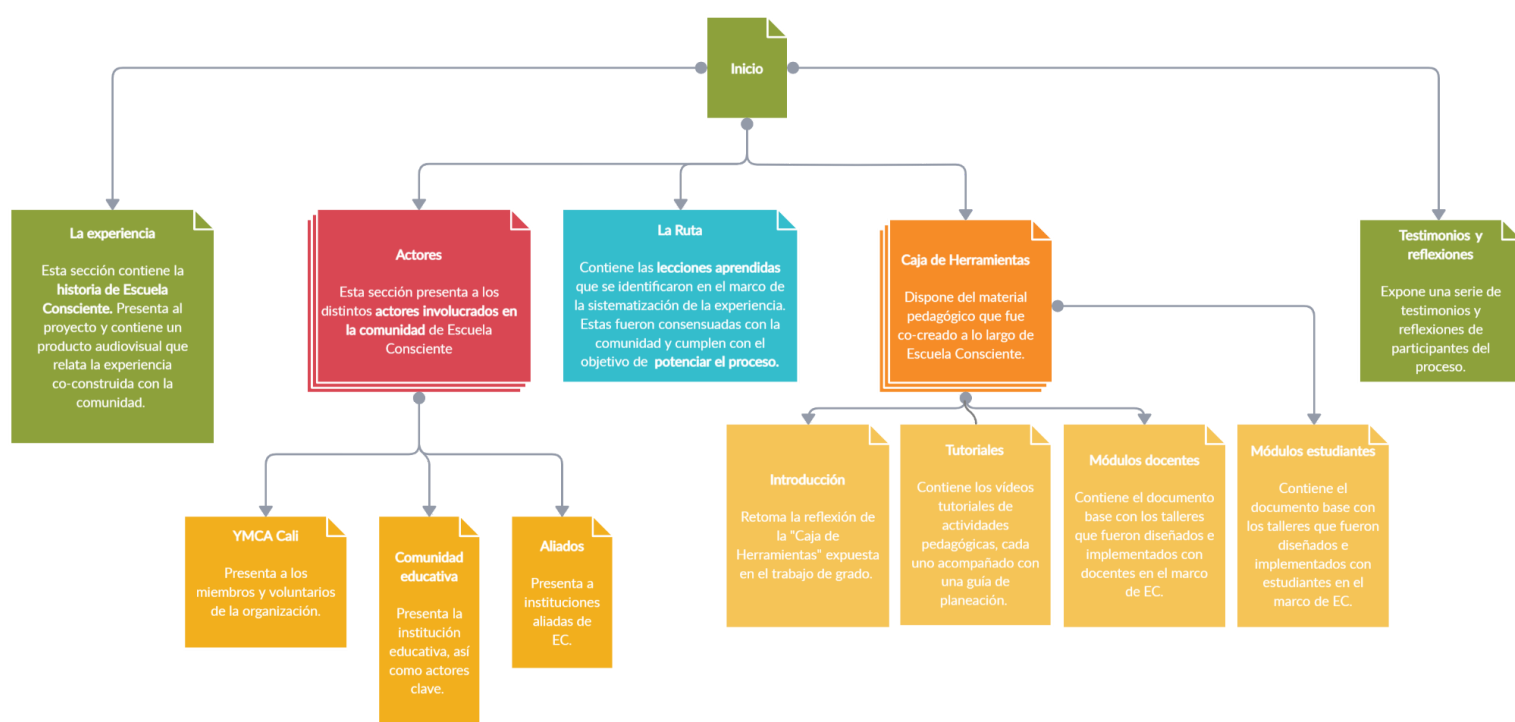
Una página web que contiene una serie de productos que permiten replicar las herramientas en distintos contextos, reproduciendo actividades basadas en la educación experiencial, metodología de la YMCA. La caja contiene un total de 14 tutoriales grabados por voluntarios de la YMCA, en donde se encuentran actividades de rompehielo, reflexión, meditación, trabajo en equipo y otras más. También contiene módulos pedagógicos, que fueron elaborados a partir de las fichas de planeación diseñadas a lo largo del proceso.

La Caja de Herramientas conecta directamente con una de las propuestas que quedaron pendientes en el marco de la experiencia, que fue la construcción de un banco de recursos para los docentes del plantel. Es así que por medio de la sistematización de experiencias recuperamos lo construido, organizamos la información y la ponemos a disposición de aquellos que hicieron parte de su elaboración; esperando que esta Caja de Herramientas permita seguir construyendo cada día más una Escuela Consciente no sólo en el Navia, sino en otros sectores de Cali, Colombia o América Latina.

La Caja de Herramientas para una Escuela Consciente se puede encontrar a través del siguiente link: <https://sites.google.com/view/escuelaconsciente/inicio>

12.3.1 Sobre la construcción de la página web

La Caja de Herramientas tiene como propósito alojar los distintos recursos que son relevantes a la experiencia, así como el macrorrelato de la misma como las herramientas pedagógicas que fueron co-creadas junto a la comunidad. Para lograr esto hemos elaborado una página web en la plataforma Google Sites, generando una estructura jerárquica de la información en donde los usuarios podrán interactuar con los contenidos partiendo desde lo general hacia lo particular. A continuación presentamos el mapa de navegación del sitio web:



De igual manera, elaboramos un guión técnico hipermedia que estructura y organiza de forma detallada el contenido de la página web a partir de sus diferentes secciones y elementos textuales, gráficos y audiovisuales. Puede ser consultado en un Google Sheet a través del siguiente enlace:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Q6vn_M-Oner78vBfX_A1h-b3N9k5r1EzMZvAQHUws_w/edit?usp=sharing

12.3.2 Alcances y limitaciones de la Caja de Herramientas

El eje central de esta sistematización de experiencias se centra en la comprensión y reconstrucción del relato de los procesos de Escuela Consciente a partir de la percepción de la comunidad involucrada, con el objetivo de identificar una serie de aprendizajes que potencien la experiencia o procesos afines a partir de la interpretación de lo vivido.

En el marco del trabajo de grado se hace entrega de una página web con diferentes secciones referentes a la experiencia vivida, los aprendizajes identificados, las herramientas pedagógicas, la presentación de la comunidad y sus respectivos testimonios.

Si bien varios de los contenidos expuestos han sido co-construido con la comunidad (el macrorrelato consensuado, las lecciones aprendidas, el producto audiovisual y las herramientas pedagógicas); el diseño de la página web no alcanza esa misma intención de construcción colectiva en cuestiones estéticas y estructurales. A pesar de que recoge el *branding* que institucionalmente ha sido utilizado en Escuela Consciente en conjunto a la YMCA de Cali, es importante reconocer que el proceso pudo ser más participativo lo cual no fue posible por limitaciones cronológicas y de capacidad en el marco de la sistematización.

La construcción de la página web entregada en el marco de este trabajo de grado constituye un primer paso para la construcción de un espacio virtual que puede ser apropiado por la comunidad para distribuir, diseñar y rediseñar las estrategias que emerjan en el marco de Escuela Consciente.

13. Referencias

- Beltrán., Y. I., Martínez, Y. L. y Torrado, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4766/476648794004>
- Beltrán, Y. I., Martíne, Y. L. y Vargas, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400005&lng=es&tlng=es
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. <https://idus.us.es/handle/11441/32285>
- Carvajal, A. (2014). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Cepeda, E. y Caicedo, G. (2007). Factores asociados a la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4342318>
- Greenfield, P. y Suzuki, L. (1998). Cultura y desarrollo humano: Implicaciones Parentales, Educativas, Pediátricas y de Salud mental. En E. Siegel & K. A. Renninger (eds.). *Handbook of Child Psychology*, 5th edition. I. 1059-1109. New York: Wiley.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

- Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 26-39. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038002.pdf>
- Hernández, C. A. (1996). Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural. *Nómadas*, (5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998005>
- Herrera, L., Buitrago, R. E. y Perandones, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades*, (8), 139-153. <https://doi.org/10.30827/dreh.voi8.6915>
- Hleap, J. (2008). La sistematización de experiencias: una forma de investigar en educación (reportaje). *Revista Internacional Magisterio*, 33, 80-84.
- Hleap, J. (2012). Saberes expertos sobre mundos legos. El desperdicio de experiencia en la comunicación para el cambio social. *Nexus*, 1(12).
<https://doi.org/10.25100/nc.vii12.772>
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decisio*, (28).
https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28.pdf
- Martín Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105118998002>
- Mendivil, C., Racedo, Y., Meléndez, K., y Rosero, J. (2015). El papel de la Comunicación para el cambio social: empoderamiento y participación en contextos de violencia. *Encuentros*, 13(1), 11-23. <https://doi.org/10.15665/re.v13i1.345>
- Murillo, M. A. (2011). Un tejido de comunicación: medios comunitarios y planes de vida en el norte del Cauca. En J. Pereira y A. Cadavid (eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social. Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (pp. 157-189). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

https://www.javeriana.edu.co/unesco/pdf/comunicacion_desarrollo_cambio_social_2.pdf

- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *E-Compós*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.30962/ec.143>
- Ruiz, M. C. (2018). El concepto de actor en la metasistematización: claves metodológicas para su interpretación. En J. Hleap (ed.), *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación Popular* (pp. 81-91). Universidad del Valle. Programa Editorial.
- Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del COVID-19 herramientas TIC: El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Symington, A. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9(8), 1-8. Asociación para los derechos de la mujer y el desarrollo (AWID).
- Téllez, E. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*, 6(10), 9 -23. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.6.10.2010.9-23>
- UNICEF. (2021). COVID-19 and School Closures: One year of education disruption. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>
- UNESCO. (2017). Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo. Ficha informativa del UIS No. 46. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/mas-de-la-mitad-de-los-ninos-y-adolescentes-en-el-mundo-no-esta-aprendiendo>
- Verger, A. (2004). Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. Dto. de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. En *Identidad y*

multiculturalidad: la construcción de espacios iberoamericanos: X Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Salamanca, 13 y 14 de mayo de 2004 (pp. 657-670). Consejo Español de Estudios Iberoamericanos.

[http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0774/6 VER SIS.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0774/6_VER_SIS.pdf)

Viloria, N. I. (2015). *Comunicación para el cambio social: Propuesta y validación de un modelo para medir los efectos en la Reconstrucción de Tejido Social, aplicado a tres acciones comunicativas realizadas en la ciudad de Medellín entre los años 2008-2011* [tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Medellín. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/2251>