



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

METAMORFOSIS

UNA UNIDAD DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES ORIENTADA A
FORTALECER LOS PROCESOS ACADÉMICO-FORMATIVOS DE LOS
ESTUDIANTES.

CESAR ANDRES GALEANO RAMIREZ

CESAR AUGUSTO GIRALDO PEREZ

EDWARD JAVIER BUSTAMANTE MOLINA

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación

Asesor

CRISTIAN CAMILO ARANGO AGUIRRE

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

2018



Contenido

Resumen.....	5
Planteamiento del problema.....	6
Marco conceptual.....	11
<i>Imaginario social</i>	12
<i>Espacio, territorio y lugar</i>	13
<i>Topofilia y topofobia</i>	15
Metodología.....	18
<i>Diseño metodológico</i>	19
<i>Secuencia metodológica</i>	21
Resultados.....	28
<i>Qué pasó en los KPSI?</i>	49
Discusión.....	55
<i>Metamorfosis en las relaciones de los actores educativos</i>	61
Bibliografía.....	63
ANEXOS.....	69
ANEXO A. PROPUESTA SISTEMATIZACIÓN.....	69
ANEXO B. ARBOL PROBLÉMICO.....	74
ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTES.....	75
ANEXO D. KPSI*.....	76
ANEXO E. TALLER #1.....	77
ANEXO F. TALLER #2.....	82
ANEXO G. TALLER #2 Guía de recorrido institucional.....	85
ANEXO H. TALLER #3.....	87
ANEXO I. TALLER #3 Guía de observación barrial.....	90
ANEXO J. TALLER #4.....	92



<i>ANEXO K. TALLER #5</i>	96
<i>ANEXO L. IMÁGENES</i>	99

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1.	24
Figura 1. Desarrollo taller #1, IE Darío de Bedout.	30
Figura 2. Poster Taller #2, IE El Salado.	36
Figura 3. Cartografía general. Taller #3 IE El Salado.	41
Figura 4. Juego de rol. Taller #4 IE Darío de Bedout.	45
Figura 5. Silueta. Taller #5 IE Pedro Estrada.	47
Figura 6. Alas. Taller #5 IE Pedro Estrada.	48
Figura 7. Análisis categoría de respuesta 1 KPSI.	49
Figura 8. Análisis categoría de respuesta 2 KPSI.	50
Figura 9. Análisis categoría de respuesta 3 KPSI.	51
Figura 10. Análisis categoría de respuesta 4 KPSI.	52
Figura 11. Análisis categoría de respuesta 5 KPSI.	53
Figura 12. Juego de rol Viaje a la Universidad. Taller #4. IE El Salado.	58



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



*“De todas las ilusiones, la más peligrosa consiste
en pensar que no existe sino una sola realidad”*

Paul Watzlawick¹.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

¹ Psicólogo, sociólogo y filósofo austriaco, uno de los principales autores de la teoría de la comunicación y de la psicoterapia.



Resumen

Metamorfosis es una Unidad Didáctica construida para ser implementada como proyecto de intervención institucional desde el área de ciencias sociales, está orientada a fortalecer los procesos académico-formativos de los estudiantes de octavo grado de tres instituciones educativas oficiales de los municipios de Envigado e Itagüí. Desde la didáctica específica de la Historia y la Geografía, se consideró posible la identificación y movilización de los imaginarios sociales vinculados al contexto social e histórico de estos territorios, de manera que los estudiantes conocieran factores protectores que los alejaran de las situaciones de riesgo y vulnerabilidad social presentes en la cotidianidad de sus barrios y colegios.

El texto se divide en cinco partes, inicia con el planteamiento del problema abordando el contexto del lugar donde están inmersas las tres instituciones educativas donde se desarrolló el proceso de intervención, para demostrar la necesidad de diseñar y aplicar una unidad didáctica basada en talleres secuenciales, apoyados en las categorías de *Imaginario social*, *Lugar*, *Topofilia* y *Topofobia*; categorías que se explican en el marco conceptual. En la metodología se expone la manera como se construyó la unidad didáctica *Metamorfosis* y los pasos seguidos durante su implementación. Las dos últimas partes –Resultados y Discusión– son un espacio de reflexión consecuencia de la experiencia vivida, la cual devela alcances y posibilidades, que deja las puertas abiertas a futuras intervenciones que permitirán mejorar el dispositivo didáctico propuesto.

1 8 0 3

Palabras clave: Imaginario social, Lugar, Experiencia espacial, Topofilia, Topofobia



Planteamiento del problema.

La construcción social del territorio en los barrios San Fernando del municipio de Itagüí, El Salado y La Sebastiana de Envigado promueve imaginarios sociales auto-referenciados alrededor de una población con connotación de riesgo y vulnerabilidad social; imaginarios que se reafirman desde una comunidad pasiva frente a las problemáticas sociales y económicas asociadas a la ilegalidad, el consumo de sustancias psicoactivas y la falta de reconocimiento en el potencial de la educación como agente transformador. Muchos de los estudiantes habitan en escenarios donde predomina la desintegración familiar, la violencia doméstica y el maltrato infantil, sin acceso a fuentes de cultura y con muy pocos espacios de recreación que permitan la utilización productiva de su tiempo libre. Realidades que contribuyen a la generación de sentimientos de rechazo y estigmatización hacia estos territorios barriales, percepciones que también afectan la imagen de la Institución Educativa y que redundan negativamente en los procesos de formación que allí se desarrollan.

Es así como muchas de las problemáticas del lugar donde están ubicadas estas Instituciones Educativas, las lleva a recrear una imagen muchas veces errónea de sí misma, imagen alimentada por la falta de un autoconocimiento adecuado que conduzca a la comprensión del lugar y el contexto que habitan. Comprensión que lleve a estudiantes y docentes a entender que el lugar donde se nace no necesariamente condiciona el desarrollo del individuo, que son jóvenes con talentos y potencialidades que los puede llevar a trascender el contexto y a transformar sus realidades. Por lo que se hace necesario en estas Instituciones Educativas la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas al contexto, que fortalezcan los procesos académico-formativos de los estudiantes y les permitan el desarrollo de competencias ciudadanas que los comprometa con su desarrollo personal y el de sus comunidades, de manera que la historicidad del territorio no



siga afectando la imagen de las instituciones, el sentido de pertenencia y el proyecto de vida de los niños y jóvenes que se forman en sus aulas.

La primera de estas instituciones, la Pedro Estrada, está situada en el barrio San Fernando de Itagüí, en límites de esta municipalidad con Medellín, en un sector conocido como *La Raya*, cerca de la Central Mayorista de Antioquia, zonas de tolerancia e inmersa en una zona industrial. Por ser territorio de frontera y de intensa actividad económica, se ha constituido como un centro de poder y de múltiples intereses, muchos de ellos controlados por grupos ilegales. Es por ello, que puede considerarse que los estudiantes de la Institución están rodeados de factores de vulnerabilidad social vinculados al comercio sexual, de estupefacientes, entre otros elementos ilícitos; además del reclutamiento por parte de grupos ilegales, la prostitución y la falta de oportunidades de trascendencia del contexto.

Muchas de las realidades de la Pedro Estrada, también se presentan en la Darío de Bedout, Institución situada en el barrio La Sebastiana del municipio de Envigado, uno de los lugares más deprimidos de la localidad e históricamente reconocido como sitio de expendio y consumo de narcóticos, actividad que se desarrolla en zonas cercanas a la Institución Educativa e incluso al interior de la misma. El barrio está habitado principalmente por personas víctimas de desplazamiento y de niveles económicos bajos. La mayoría de estudiantes provienen de diferentes zonas del municipio, otros viven internos en hogares infantiles y juveniles ubicados en el sector, muy pocos residen en el barrio; por ello el sentido de pertenencia es efímero y en algunos casos inexistente.

Al igual que La Sebastiana, el barrio El Salado, homónimo de la Institución, está ubicado en la periferia del municipio, en un sector semi-rural que convive entre el verde de las montañas envigadeñas² y agresivos procesos de repoblamiento y urbanización. Muchas de las familias son pobladores tradicionales del sector, sin embargo, hay poco sentido de pertenencia hacia el territorio y la Institución por parte de estudiantes y la comunidad en general. Es un sector en donde conviven la desigualdad social y la carencia económica, evidente en un paisaje que entremezcla humildes

² Reserva natural El Carriquí en la vereda El Vallano, Parque Ecológico El Salado, y Reserva Agroforestal La Morena en el Escobero.



hogares -donde habitan la mayoría de estudiantes-, con urbanizaciones, edificios nuevos y mansiones que se asientan en la loma del Escobero y sectores aledaños.

Estos tres barrios han convivido históricamente con el crimen, las bandas y los *carteles*, escenario favorable para la construcción de imaginarios mediados por la coacción social ejercida por estos grupos, que han alcanzado un poder tal, que los lleva a ocupar y controlar muchos espacios obligados a la institucionalidad. Es así como, quizás por temor o fascinación, se ha creado sobre estos líderes delictivos un halo de respeto y devoción que los lleva a ser considerados como *héroes* y objeto de imitación; desconociendo obviamente, su aporte a los procesos de violencia que los afectan. Pareciera que en este contexto, las historias de barrio, los medios de comunicación y las series de televisión que hacen alegoría al delito y al narcotráfico se han encargado de desdibujar la Institución Educativa como un referente formativo y educativo, generando un imaginario social en el cual no es necesario educarse para mejorar las condiciones de vida y que es más fácil y rápido prosperar económicamente a través de la ilegalidad que con un trabajo honesto.

Por ello, es inevitable la incidencia de estas realidades y sus imaginarios en las instituciones educativas Pedro Estrada, Darío de Bedout y El Salado, las cuales han sido estigmatizadas no sólo por su pertenencia al territorio, sino por la continuidad en sus resultados de calidad, el bajo rendimiento académico, la ocurrencia de interacciones y relaciones inadecuadas de convivencia, además del constante ingreso de estudiantes foráneos con negativos historiales académico-disciplinarios.

Otras realidades que viven estas Instituciones Educativas son la movilidad constante de maestros, el poco compromiso con el acompañamiento y apoyo al proceso académico de sus hijos por parte de muchos padres de familia y el flujo de estudiantes con buenos desempeños académicos y comportamentales a otras instituciones del municipio con un presunto mejor nivel educativo. Afectándose la continuidad de los procesos educativos e institucionales que allí se desarrollan y generando falta de reconocimiento y valoración de la comunidad sobre su labor académico-formativa.

Los elementos anteriormente descritos, permiten percibir una población estudiantil con una marcada desmotivación académica, producto quizá del momento evolutivo de algunos de ellos, pero también por la falta de incentivos y apoyo familiar adecuado, además de las pocas oportuni-



dades que tienen para superar sus realidades debido a las difíciles condiciones económicas en que habitan. A pesar de los múltiples elementos desfavorables presentes en el contexto, la institución educativa busca fundamentar en los niños y jóvenes que allí se forman buenas bases educativas y formativas, que les permitan trascender las realidades que habitan y que sus comportamientos no necesariamente estén ligados al imaginario forjado por su experiencia en el contexto.

En conjunto, los imaginarios sociales y la estigmatización sobre los barrios y las instituciones ha generado un campo de discursos y prácticas en la comunidad, la familia y los estudiantes, que promueve como asunto problemático, la ausencia de expectativas en muchos de estos jóvenes frente a su presente y futuro académico-formativo, situación que podría trascender en el tiempo y anclarse en el resto de su ciclo vital, validando la auto-referencia como sujetos en riesgo o vulnerables que inevitablemente tienen problemáticas sociales y económicas.

En este sentido, amparados en lo dicho por Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1991. p.1), por ello se consideró pertinente considerarla como el elemento primordial para abordar las problemáticas sociales presentes en el contexto social donde se encuentra inmersa la Institución Educativa y los estudiantes. Ahora bien, es necesario pensar la forma en que la escuela puede aportar a la solución de esas problemáticas, que sea un escenario en donde se aprenda a pensar, a amar y a convivir, que no sea un ente pasivo anquilosado a sus cuatro paredes, que sea un participante activo en donde la educación se entienda como un *acontecimiento ético* (Bárcena y Mélich, 2000) asumido “en una relación con el otro desde la alteridad [...] en donde el ser humano se convierta en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje” (en Morales, 2010: p. 196), de manera que se aprendan conceptos y contenidos de otras formas, que puedan ser significados y empleados por el estudiante en su vida social a partir de una construcción colectiva de conocimiento.

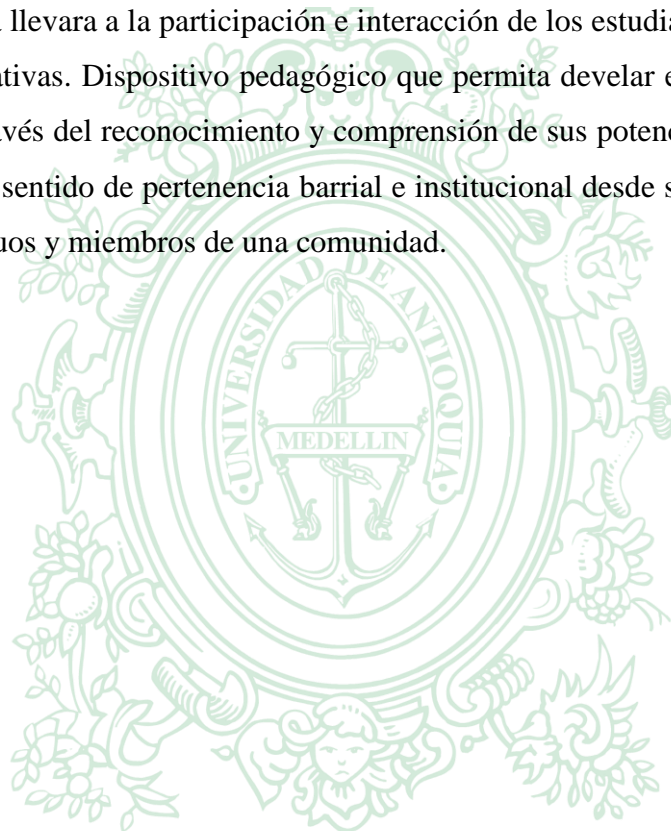
Por estas razones se consideró conveniente aportar en el fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes de octavo grado de las Instituciones Educativas Pedro Estrada de Itagüí, Darío de Bedout y El Salado de Envigado desde el área de Ciencias Sociales a través del diseño e implementación de una estrategia pedagógica determinada. Para lograrlo se contempló el abordaje del concepto de imaginario social como herramienta necesaria para identifi-



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

car los factores de riesgo social y vulnerabilidad que pueden afectar los procesos académico-formativos de los estudiantes. De esta forma se llegó a la construcción de una Unidad Didáctica conformada por talleres interactivos secuenciales que apoyada en la didáctica específica de la historia y la geografía llevara a la participación e interacción de los estudiantes con la historia, su entorno y sus expectativas. Dispositivo pedagógico que permita develar en los estudiantes otros mundos posibles a través del reconocimiento y comprensión de sus potencialidades y talentos, el fortalecimiento de su sentido de pertenencia barrial e institucional desde sus posibilidades de ser y hacer como individuos y miembros de una comunidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Marco conceptual

Todos los escenarios sociales se convierten en espacios de interacción que, de alguna manera, forjan el espíritu humano. Desde un punto de vista pedagógico y educativo, los imaginarios sociales, el espacio, el territorio, el lugar, la topofobia y la topofilia se convierten en referentes educativos que pueden generar espacios de reflexión y autoconocimiento que fortalezcan las relaciones sociales y los procesos educativos, especialmente en relación a la enseñanza de conceptos básicos de las ciencias sociales.

Pensar los lugares va más allá de analizar el espacio como tal, es adentrarse al pensamiento, las miradas, las percepciones, la historia, la idiosincrasia y hasta los olores y colores. Pensar en ellos es comprender sus pensamientos, ideas, sueños, esperanzas, alegrías y temores, producto quizás del contexto vivido. Pensar también en la posibilidad de considerar las categorías anteriormente señaladas como referentes no solo de la educación y la investigación educativa, también como ejes centrales del proyecto de intervención propuesto.

Proyecto materializado en forma de una Unidad Didáctica llamada *Metamorfosis*, que tiene como objetivo principal fortalecer el proceso académico-formativo de los estudiantes de octavo grado de las instituciones educativas Pedro Estrada de Itagüí y Darío de Bedout y El Salado de Envigado. Apoyándose en el desarrollo de competencias básicas del Área que permitan comprender las relaciones sociales e históricas que han posibilitado la construcción de imaginarios sociales, que precisan ser identificados y movilizados, para que las realidades del territorio no sigan afectando los comportamientos y desempeños de los estudiantes en el colegio.

El orden en el que se presentan las categorías conceptuales abordadas atiende a la lógica de los talleres aplicados de la Unidad Didáctica, los cuales inician trabajando el concepto de *imaginarios*, para así lograr conocer y comprender las historias del barrio y la apropiación del lugar por parte de los sujetos. Sujetos que construyen percepciones y sentimientos a partir de la experiencia que los atraviesa en el espacio, es decir, topofobias y topofilias.

Imaginario social

Siguiendo lo dicho por el geógrafo chino-estadounidense Yi-Fu Tuan, los seres humanos crean percepciones de los espacios a partir de la información que le aportan los sentidos (Tuan, 2007), en este proceso también entran en juego aspectos psicológicos, políticos e históricos que definen los distintos imaginarios que sobre el territorio construyen los sujetos, imaginarios que se edifican por medio de una construcción social histórica (Castoriadis, 1975), en donde vemos el espacio desde la percepción y no desde lo tangible, donde muchas veces lo imaginado se impone sobre lo real (Velázquez, 2013). El espacio se plantea pues como una esfera cargada de significancia y de valor por el sujeto o la sociedad que lo habita, lo observa, lo vive y lo supone, alimentado por los puntos de vista, las expresiones y representaciones colectivas que lo cargan de imaginarios y sentidos.

Estos imaginarios alimentan representaciones sociales al interior de las mismas comunidades, donde algunos lugares son recreados o transformados por el origen, los grupos étnicos, la población, la ubicación y las condiciones socioeconómicas o de seguridad en que se habita.

Para el filósofo y psicoanalista greco-francés Cornelius Castoriadis los imaginarios sociales son “un conjunto de creencias, ideas, valores, constituidas a través de la historia y que son inherentes a una sociedad específica”, define como

“Imaginarias [...] estas significaciones porque no tienen nada que ver con [...] referencias a lo racional o a [...] elementos de lo real, o no han sido agotadas por ellos, y porque son sustentadas por la creación; y sociales porque existen sólo si son instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima”. (Guzmán, Jiménez, Patiño, Toro, Vargas y Velásquez, 2006: p. 50).

Estos imaginarios son los que hacen posible la materialización de las representaciones concebidas estas como “formas de comunicar, de hacer inteligible lo que se piensa, se siente y el conocimiento construido individual y colectivamente” (Guzmán, Jiménez, Patiño, Toro, Vargas y

Velásquez, 2006: p. 50). Conocimiento transmitido por generaciones y constituido como un referente socio histórico aferrado a la cultura y costumbres del grupo social en donde se desarrolla.

Por su parte Nogueira (en Agudelo, 2011) afirma que “Castoriadis vincula el término a lo socio-histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos” (Agudelo, 2011: p.2). Mundos imaginarios construidos por las comunidades de estos tres barrios, enraizados en el tiempo y asumidos como realidad, que muchas veces determina al sujeto y el territorio, e inevitablemente se manifiestan al interior de la Institución Educativa.

Espacio, territorio y lugar

La categoría de imaginarios y su relación con lo socio-histórico obliga a considerar el escenario, es decir, el espacio en donde se presentaron las relaciones y percepciones que llevaron a la constitución de esas construcciones sociales imaginarias en la mente de los sujetos. El espacio es “un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (Santos, 2000: p.19) determinado muchas veces por su uso, división, beneficios e intereses. Es “un conjunto de formas representativas de relaciones sociales del pasado y del presente” que se materializan en intensidades y velocidades desiguales que hacen que no todo sea “igual en todas partes” (Hiernaux y Lindón, 1993: p. 103).

El espacio geográfico y sus distintos paisajes³, es donde se puede observar la sociedad en un sentido espacial, escenario para la interacción y relación de los grupos humanos con su entorno o medio ambiente, relación que puede presentarse de una manera más amplia y sin demarcación.

Demarcación que se hace manifiesta en el territorio, porción específica y delimitada, muchas veces controlada y dominada en su “dimensión jurisdiccional de efectivo dominio” (Blanco, 2007: p.42), donde se presentan unas lógicas y poderes que determinan, concentran y excluyen. Territorios fragmentados en centros y periferias definidas y vividas por grupos humanos

³ Paisaje humano, paisaje natural, paisaje urbano, paisaje industrial, entre otros.

con características determinadas, que apropiación y se apropiación del espacio según sus condiciones, necesidades e intereses. Es así como Jorge Blanco (en Gurevich y Fernández, 2007), considera

“El espacio como producto social (que) enfatiza el carácter reflejo del espacio, su dependencia de los procesos sociales que lo moldean y su adaptación de alguna manera mecánica, ante los cambios sociales. En esta línea [...] el espacio es visto como una codificación o un reflejo de la intencionalidad humana o la estructura social”. (Blanco, 2007: 40).

Adaptación dada por las vivencias y realidades que componen el contexto que ya sea físico o simbólico está determinado por las relaciones sociopolíticas, económicas y culturales que se han entrelazado a través del tiempo generando en el territorio y en el espacio mismo una transformación que innegablemente determina la realidad de las personas o, para este caso, de las instituciones educativas.

Ese territorio, porción de espacio demarcado por barreras que crea la sociedad, la naturaleza y las delimitaciones fronterizas visibles e invisibles que yuxtaponen el pensamiento individual con las prácticas sociales establecidas, convirtiéndose muchas veces en una representación de los imaginarios históricamente contruidos por los sujetos y las comunidades. Sin embargo, el territorio y el espacio son dos conceptos que, aunque se relacionan, sus diferencias sobrepasan las meras concepciones etimológicas, diferencias que no son claras en los estudiantes que muchas veces no entienden las diferencias y relaciones que hay entre espacio y territorio.

El lugar “concatena, [...] la complejidad del territorio”, es el “espacio inmediato” donde se dan “los encuentros cotidianos y las construcciones individuales y colectivas de los ciudadanos, [...] el lugar (es) la unidad territorial básica, [...] y escenario principal para [...] la educación política”. (Espinosa, Rubio y Uribe, 2010: p. 3). Ya que los lugares no son lugares sino personas que lo viven y los transforman y en esa medida se forman, a partir de una experiencia altamente reveladora que determina que el sujeto pensante y actuante con-viva (Yory, s.f.).

En este sentido, Vargas y Sánchez (2010) conciben el lugar como el escenario en donde se concreta la existencia humana y se evidencian diversas expresiones que dan cuenta del tipo de re-



lación tejida por los sujetos en un contexto determinado. Para ello, se sustentan en planteamientos teóricos que destacan el concepto de lugar como acepción fundamental del espacio geográfico y, por tanto, sugieren que dicho concepto se incorpore de forma significativa a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En atención a esto, resulta pertinente el diseño e implementación de dispositivos didácticos que apoyados en la didáctica de la geografía permitan desarrollar el pensamiento espacial en los estudiantes y las habilidades necesarias para actuar en el territorio, posibilitando la comprensión de conceptos relevantes que permitan establecer la relación existente entre sociedad, territorio y realidad (Aguilar, 2013). Por esa razón la geografía debe ser parte integral del proceso de formación en la escuela, recurriendo no sólo al entorno físico como tal, sino también a su historia, la sociedad y la idiosincrasia de la población para establecer parámetros que identifiquen los sentimientos de apego o rechazo a un territorio determinado por la forma en la que se vive y se apropia un lugar por sus habitantes.

Es así como Salazar en su ponencia *El sentido de lugar desde el contexto escolar*, señala, que “conocer, interpretar, clasificar, sentir y vivir el lugar como un espacio propio [...] posibilita el desarrollo personal, familiar y profesional del ser humano” (Salazar, s.f.: p. 2). Para este mismo autor el sentido de un espacio es completamente relativo, ya que no todas las personas viven, habitan, o interactúan con la misma intensidad un lugar, por lo tanto, el espacio cobra sentido al tener unos intereses o fuerzas estructurales ya sean individuales o colectivas que permitan una real apropiación o arraigo altamente significativos, los cuales se intensifican según el impacto que dicho lugar haya generado en los sujetos.

Topofilia y topofobia.

Impactos y contextos con características y variables que se manifiestan de formas diferentes en las Instituciones Educativas, ya que los sujetos no son ajenos a las huellas que genera el territorio sobre ellos. Yi Fu Tuan (2007) afirma que “el entorno material por sí mismo afecta la percepción”, las construcciones e infraestructura material determinan muchas veces los imagina-



rios del sujeto frente al espacio, el colegio se zonifica al igual que el barrio surgiendo territorios con delimitaciones y lógicas particulares en donde funcionan y se ejercen micro poderes que regulan las actuaciones de sus miembros. Por lo tanto, cabe pensar que el espacio por sí sólo no cambia al sujeto, sino que transforma su percepción motivado por todo el contexto social y material que lo enmarca, y parafraseando a Yi Fu Tuan (2007) llevándolo tarde que temprano a moldear sus costumbres y por último la visión que se tiene del espacio en la construcción que se haga del territorio. Esas lógicas de cada territorio sumado a la percepción que sobre el espacio construye el sujeto crea sentimientos de rechazo y aceptación, Topofobias y Topofilias (Tuan, 2007) que llevan a propios y extraños a evitar y estigmatizar ciertos lugares por cuenta de su experiencia o por las referencias socio históricas que tienen de otros habitantes. Topofobias que tiene diferentes grados de percepción “que van desde la sensación de incomodidad leve hasta el rechazo profundo por el lugar o incluso miedo y pánico que le impide al sujeto estar en” ellos (Lindón, 2006a, p. 47)” (en Barinas, 2014).

Tuan al parecer retoma el concepto de Topofilia de Bachelard y en su texto *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*, la define como “el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante. Difuso como concepto, pero vívido y concreto en cuanto experiencia personal (Tuan, 2007: p. 13). En el momento en que se nos pregunta de dónde somos o quiénes somos, las respuestas hacen referencia a la relación natural del lugar y la construcción social del territorio, en una dinámica de construcción en dos vías: desde la construcción, transformación y significación que el colectivo social hace del lugar y a su vez, el espacio territorial como condicionante, y en algunas ocasiones, determinante de los sujetos que se forman en el contexto y asumen su cosmovisión y los imaginarios y estereotipos que se tienen de él. Topofobias y Topofilias, construcciones personales y colectivas que se fundamenta en la vivencia cotidiana definiendo las formas de habitar, apropiar, nombrar, y estigmatizar ciertos espacios por sus condiciones de seguridad o riesgo (Barinas, 2014).

Las categorías conceptuales anteriormente descritas son el soporte a partir del cual se diseñó la Unidad Didáctica propuesta como ejercicio de intervención institucional, diseño que for-



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

maliza el segundo objetivo específico que fue construir una Unidad Didáctica orientada a fortalecer los procesos académico-formativos de los estudiantes de octavo grado, y a su vez permitió el cumplimiento del tercero, la implementación de este dispositivo a partir de cinco talleres secuenciales; proceso del que se dará cuenta en la metodología.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Metodología



La dimensión de estas categorías orientó la necesidad de definir una metodología acorde con las intencionalidades naturales de las mismas, por ello se definió como herramienta metodológica la *investigación–acción*, entendida esta como una metodología útil al profesorado para mejorar sus acciones docentes [...] y que les posibilite revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (Latorre, 2003: p. 5), para que desde el paradigma crítico–social generar elementos auto reflexivos que lleven la investigación no solo a mejorar la práctica docente, también contribuir en la comprensión de la realidad de los sujetos que habitan el espacio donde esta se realiza, permitiendo que teoría y práctica aplicada al contexto generen un verdadero flujo de conocimientos que permitan conocer y comprender las experiencias históricas y espaciales de los sujetos en cuestión.

El paradigma crítico-social aportó en el reconocimiento de la importancia de llevar los conceptos del área a los estudiantes de maneras diferentes, apoyados en la lúdica y el trabajo colaborativo. Generando espacios donde los estudiantes expongan sus habilidades, ideas y propuestas en un ambiente de trabajo conjunto que permita hacer significativo ese conocimiento. Transformaciones que si se dan en el aula permitirían hacer del aprendizaje una experiencia que se disfrute y ponga en juego todos los sentidos posibles.

Este mismo paradigma es el adecuado si se piensa que uno de los objetivos de este ejercicio de intervención institucional es la identificación y movilización de imaginarios, que permitan a los estudiantes develar los factores protectores necesarios para superar los elementos de vulnerabilidad y riesgo social presentes en su cotidianidad, para que puedan inicialmente fortalecer su proceso académico-formativo de manera que descubran que hay otros mundos posibles.

Esta propuesta de intervención institucional también se inscribe en la investigación-acción propuesta por Kemmis y McTaggart (1998), pues además de ser participativa, permitió la creación

de espacios de autocrítica que llevaran a mejorar la práctica y en un futuro teorizar sobre ella, permitió poner a prueba ideas o suposiciones y se espera que posteriormente aporte a cambios más amplios en estudiantes, docentes y comunidades (en Latorre, 2003). Del mismo modo, cumple con lo descrito por Lewin (1946), que considera la investigación-acción “como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción” (Latorre, 2003: p.27), pasos seguidos durante el proceso de intervención institucional desarrollado.

A su vez, este ejercicio de intervención tiene una orientación práctica y social, pues está “fundamentada en la interpretación de experiencias, (y) tiene como finalidad [...] resolver problemas concretos que los educadores pueden encontrar en sus actividades cotidianas” (Iafrancesco, 2003: p. 21). Aportando a la construcción de un “conocimiento común basado en la práctica” (Restrepo, 1996: p.122) a través de un proceso social de aprendizaje colaborativo en donde estudiantes y docentes participaron, interactuaron y aprendieron de las distintas experiencias (Kemmis y McTaggart, 2013).

Diseño metodológico



Uno de los grandes retos y objetivos de este proceso de intervención fue la forma de materializarlo en el aula, es decir, definir el dispositivo pedagógico adecuado que permitiera cumplir el objetivo de aportar en el fortalecimiento del proceso académico-formativo de los estudiantes de octavo grado. Para iniciar se construyó un árbol problémico (ANEXO 2) que permitiera identificar causas y efectos de las problemáticas que se diagnosticaban a partir de la observación y la experiencia, se ubicó en su tronco los imaginarios y los estudiantes, en la parte inferior la realidad barrial, el contexto socioeconómico, la carencia y los problemas de seguridad, al igual que la autorreferencia y la estigmatización de lugares y sujetos, con la falta de memoria histórica; en su parte superior y como consecuencias se ubicó la vulnerabilidad social, la falta de expectativas y trascendencia del contexto, lo que ineludiblemente genera la repetición de los ciclos de miseria en estas comunidades y sujetos.

Con estas relaciones claras, se decidió acercarse a la didáctica específica de otras disciplinas⁴ para saber que estrategias se podrían aportar, y en este caso a lo planteado por la profesora Neus Sanmartí para las ciencias naturales, quien hace importantes aportes al diseño de unidades didácticas desde su área específica, pero sin que ello limite su aplicación a otras áreas del conocimiento, como las ciencias sociales.

Indica que para enseñar se deben “seleccionar las actividades de enseñanza-aprendizaje (actividades didácticas) que se consideran más adecuadas para las finalidades que un enseñante se propone [...] actividades para que los estudiantes actúen, y a partir de ellas cada uno aprenda según su situación personal.” (Sanmartí, 1997: p. 18). En donde realice actividades de exploración, de introducción de conceptos/procedimientos o de modelización, de estructuración del conocimiento y aplicación (Sanmartí, 1997: p. 23-24). En consecuencia, como partes de la Unidad Didáctica se diseñaron cinco talleres (ver Anexos) que de forma secuencial permitieran el desarrollo de las categorías propuestas, desde un acercamiento al contexto de vida del estudiante, a sus realidades y miradas, acercamiento que posibilita validar su voz y conocer sus talentos y expectativas. Estos talleres se fundamentaron en la didáctica específica de la historia y la geografía, orientándose al alcance de competencias del área en los estudiantes trabajando contenidos y conceptos de otras formas, incluso transversalizándose con otras áreas escolares; promoviendo el trabajo colaborativo, la participación y la autonomía.

La construcción de cartografías posibilitó el desarrollo de espacios didácticos cercanos al área de Artística, lo que permitió el descubrimiento por parte del docente de los talentos que se tienen en el aula, favoreció el desarrollo de los talleres en la medida que fueron una forma diferente de aprender ciencias sociales a través de la expresión artística y la libertad, con la utilización de espacios diferentes al aula que permitieron disfrutar y conocer mejor los lugares del colegio.

⁴ Ver: Posso Jiménez, Martha Rocío y Ramos Garreta, Alexander Homero. (2017). Unidad Didáctica en Educación Ambiental, Orientada a la Apropiación de los Valores del respeto y la responsabilidad, en Perspectiva CTSA. Universidad Autónoma de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Enseñanzas de las Ciencias; Castaño Quintero, M. C. (2013). Diseño de una unidad didáctica para el desarrollo del pensamiento probabilístico, que favorezca un aprendizaje significativo en los estudiantes del grado 5º3 de la I.E El pedregal del municipio de Medellín. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias, Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Medellín, Colombia; Loaiza Muñoz, José Raúl. (2011). Diseño y aplicación de una unidad didáctica para la enseñanza de cuantificación de sustancias y de relaciones en mezclas homogéneas en un curso de estequiometría. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Educación.

En cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación y más aún cuando se trata de niños y jóvenes, se elaboró un consentimiento informado que firmaron los padres de familia autorizando la participación de sus hijos en la aplicación de los talleres (Anexo 3). En consecuencia, las imágenes que se tomaron en su mayoría se orientaron a retratar los procesos y productos de los talleres, no a los estudiantes participantes, de igual forma cuando se citen sus ideas y relatos se utilizarán otros nombres o se harán descripciones que no comprometan su integridad y el manejo de sus datos personales.

Para medir el alcance de la Unidad Didáctica como dispositivo pedagógico se optó por la construcción y aplicación de un KPSI⁵ (Young y Tamir, 1977) que buscaba conocer el alcance de la Unidad Didáctica como estrategia formativa a través de 6 preguntas que intentaron dar cuenta del nivel de conocimiento de los estudiantes en cuanto a la historia del barrio y el colegio, el manejo y conocimiento del espacio, las interacciones y percepciones relacionadas con los lugares en cuestión, los factores de vulnerabilidad y riesgo social vinculados al contexto, además del conocimiento y comprensión del concepto de imaginario. Se propusieron a su vez, cinco categorías de respuesta que intentaban definir el nivel de conocimientos previos que tenían en ese momento los estudiantes para ser contrastados con los resultados del KPSI final, aplicado al terminar la implementación de los talleres de la Unidad Didáctica (Anexo 2).

Secuencia metodológica

La Unidad Didáctica construida recibe el nombre de Metamorfosis, no porque este motivada por alguna influencia kafkiana, sino porque pretende llevar al estudiante a un proceso de reflexión que imite la crisálida de la mariposa, que movilicen los imaginarios sociales que limitan su trascendencia personal, que desde los talleres propuestos desplieguen sus alas, llegando a esa *fase imaginal*, nombre que le da la biología a la última etapa de transformación de la mariposa, y que, en este caso, refuerza la idea de llamarla ***Metamorfosis***.

⁵ Knowledge and Prior Study Inventory, traducido al español: Inventario de Conocimiento de Estudio Previo.

Está compuesta por cinco talleres interactivos adecuados al contexto que esperan activar la expresión de los participantes y facilitar en ellos la observación, el levantamiento de información, el análisis, la recreación de la realidad y la socialización de los resultados del ejercicio. Es un mecanismo pertinente que permite “visibilizar sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar” (Ospina, 2018⁶). Se llaman interactivos porque, generan “un ambiente adecuado para el aprendizaje compartido a partir de la comunicación contextualizada y significativa, el fomento de la interacción social entre los miembros del colectivo escolar y la recreación de la realidad” (Rodríguez, 2012: p. 23).

Se escogió el taller como instrumento de enseñanza y aprendizaje, ya que “facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes” (Rodríguez, 2012: p.16); además, “en la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller genera una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula” (Rodríguez, 2012: p.17).

También se eligió la metodología del taller ya que como práctica educativa está “centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales” lo que motiva bastante a los jóvenes, además de permitir la “relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes” promoviendo “habilidades para la vida, mediante la experimentación, la creación y la expresión artística” (Rodríguez, 2012: p. 13).

Estos talleres eran secuenciales e iban a bordando situaciones particulares y conceptos básicos a medida que avanzaba la implementación de la Unidad Didáctica. Una de las categorías conceptuales abordada en este proceso de intervención fue la de *Imaginario social*, la cual estuvo presente durante gran parte del proceso, fue la herramienta fundamental del primer taller que se orientó por identificar los imaginarios presentes en la mentalidad de diferentes miembros del barrio y el colegio, para desde un ejercicio de análisis que llevó a la reflexión desde el manual de convi-

⁶ Notas de clase, Seminario Complementario II, Profesora Viviana Ospina Otavo, Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, 2018.

vencia, proponer mecanismos de superación de los estigmas y percepciones negativas con que carga la Institución Educativa. A continuación, el *Imaginario* recorrió el colegio y trascendió a terrenos del barrio, señalándose las percepciones del lugar vivido sobre planos construidos por los estudiantes, lugares cargados con sentidos reales o imaginados en los que interactúan en su cotidianidad.

Actividades de acercamiento con el espacio que permitieron el uso del concepto de Experiencia espacial como apoyo para la construcción de cartografías en este ejercicio de intervención. Experiencia entendida como las vivencias que tiene el sujeto en el lugar de vida, lugar cargado de percepciones, historias y sentidos; que siguiendo a Gumuchian (1991) es ese lugar entendido como “acumulación de significados” (en Lindón, 2006), significados entendidos en términos de totalidad, donde todo se relaciona y complementa. Experiencia que permite analizar el territorio y su participación en el proceso educativo, para generar una educación contextualizada que contribuya a la transformación del contexto. El abordar la experiencia espacial obliga considerar un proceso subjetivo y a la vez de socialización (Garrido 2005) orientando a la integración de saberes y la generación de conciencia que potencie el reconocimiento del otro.

Es así como la cartografía social se convierte en un instrumento de investigación en el aula orientada a comprender y representar el territorio y sus relaciones desde la experiencia espacial del estudiante, conociendo por parte del docente las realidades del entorno que ellos habitan de manera que se comprendan mejor muchas de sus actitudes y talentos que pueden beneficiar el resultado de los procesos académico-formativos que se desarrollan en la Institución. Además, esta propuesta conceptual y metodológica basada en la elaboración colectiva de mapas puede ayudar a comprender “lo que ha ocurrido y ocurre en un territorio determinado” es “una manera de alejarse de sí mismo para poder mirarse y comenzar procesos de cambio” (Piza, 2009: p. 10), y una herramienta sin igual para potenciar el sentido creativo, la ubicación geoespacial y la identificación de topofilias y topofobias propias de los lugares en cuestión.

Una vez se levantó la información en los tres primeros talleres y se hizo un acercamiento a la comprensión de conceptos como el de *Imaginario social*, *Lugar*, *Experiencia espacial*, *Topofobia* y *Topofilia*; se dio paso a uno de los talleres centrales, la creación del juego de rol. Se escogió el juego de rol, ya que, al ser un juego de realidad simulada basado en las vivencias y ex





periencias de los estudiantes, permitió “la identificación de los formatos de interacción a través [...] de los cuales se especifican los universos de socialización construidos en sus actuaciones cotidianas. Según Nelson y Seidman, “gran parte de lo que subyace bajo los términos de la fantasía y ficción resulta ser una recapitulación o una versión simplificada de la realidad observada o experimentada por quienes juegan [...] actualización de modelos similares a los que contienen las situaciones de la vida real” (en Woods, 1989).” (Rodríguez, 2012: p. 20).

El último taller recogía todo lo trabajado en los talleres anteriores y tenía como conclusión la construcción de una silueta, otra forma de cartografía, dotada de alas que fuera símbolo de la movilización de imaginarios y evidenciara el alcance formativo de los ejercicios realizados. Construcciones que fueron expuestas en el aula de clase y otros espacios institucionales, generando en muchos miembros de la comunidad educativa interés por los ejercicios y la Unidad Didáctica, lo que abre nuevas posibilidades de implementación que lleven a una mejora de la estrategia y con ello resultados que beneficien a los estudiantes.

En tanto que era necesario organizar y dar forma a lo proyectado hasta aquí, se organizó los talleres, objetivos, categorías y conceptos en un esquema construido con la finalidad de ordenar y presentar el proceso completo de la Unidad Didáctica diseñada y aplicada durante la clase de ciencias sociales a partir de la aplicación de los talleres secuenciales propuestos (ver Anexos).

Tabla 1. *Unidad Didáctica*

	<p>Maestría en Educación - Modalidad profundización Línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana Unidad Didáctica</p>	
<p><i>METAMORFOSIS</i></p>		
<p>Problema a abordar en el aula:</p>	<p>¿Cómo un dispositivo pedagógico basado en la Didáctica específica de la Geografía y la Historia puede contribuir al fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes de octavo grado de tres Instituciones Educativas oficiales ubicadas en la periferia de los municipios de Envigado e Itagüí, a partir de la identificación y movilización de los imaginarios sociales constituidos en el contexto barrial donde están inmersas?</p>	



1.	Facultad de Educación	<i>Imaginario social</i>		
2.		<i>Lugar</i>		
3.		<i>Experiencia espacial</i>		
4.		<i>Topofilia - Topofobia</i>		
Título de la Unidad didáctica		Curso	Ciclo	Área
<i>METAMORFOSIS</i>		8°	Básica secundaria	Ciencias Sociales
Secuenciación				
Momentos	Objetivos	Contenidos	Habilidades	Número de sesiones
Contextualización <i>FASE ORUGA</i>	Identificar los imaginarios sociales que se tienen sobre la Institución Educativa a la que pertenezco.	<p>Aplicación KPSI inicial</p> <p>Taller #1 – Identificación de imaginarios. (Anexo 5)</p> <p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginario social ▪ Percepción ▪ Experiencia espacial ▪ Topofilia ▪ Topofobia <p>Análisis de fichas de contenido</p> <p>Contrastación de información</p> <p>Elaboración de conclusiones</p> <p>Socialización de resultados</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Observar, recoger y organizar información relevante</p> <p>Pensamiento temporal y espacial</p> <p>Uso pertinente de conceptos de las Ciencias Sociales</p> <p>Comprensión y empatía histórica</p> <p>Exploración de hechos y fenómenos</p> <p>Analizar problemas</p> <p>Compartir resultados</p> <p>Desarrollo de habilidades comunicativas</p>	<p>4 horas</p> <p>2 sesiones</p> <p>2 horas c/u</p>



<p>Conceptualización</p> <p>FASE CRISÁLIDA</p>	<p>Facultad de Educación</p> <p>sentido que le damos a los lugares de la Institución Educativa según la experiencia histórica y espacial vivida.</p>	<p>Taller #2 – Lugares & Sentidos (Anexo 6)</p> <p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginarios ▪ Lugar ▪ Experiencia espacial ▪ Percepción ▪ Topofilia ▪ Topofobia <p>Ubicación geoespacial</p> <p>Cartografía social</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Observar, recoger y organizar información relevante</p> <p>Pensamiento temporal y espacial</p> <p>Uso pertinente de conceptos de las Ciencias Sociales</p> <p>Exploración de hechos y fenómenos</p> <p>Analizar problemas</p> <p>Utilizar diferentes métodos de análisis</p> <p>Compartir resultados</p> <p>Desarrollo de habilidades comunicativas</p>	<p>3 horas</p> <p>1 sesión</p>
	<p>Identificar el sentido que le damos a los lugares del barrio según la experiencia histórica y espacial vivida.</p>	<p>Taller #3 – Centro, sentidos y periferias (Anexo 8)</p> <p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar ▪ Percepción ▪ Experiencia espacial ▪ Centro ▪ Periferia <p>Ubicación geoespacial</p> <p>Cartografía social</p> <p>Tradición oral</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Observar, recoger y organizar información relevante</p> <p>Pensamiento temporal y espacial</p> <p>Uso pertinente de conceptos de las Ciencias Sociales</p> <p>Exploración de hechos y fenómenos</p> <p>Analizar problemas</p> <p>Utilizar diferentes métodos de análisis</p> <p>Compartir resultados</p>	<p>4 horas</p> <p>2 sesiones</p>



	Facultad de Educación		Desarrollo de habilidades comunicativas	
	Comprender a través de un juego de roles los riesgos y factores de protección presentes en la cotidianidad del barrio y la vida de los estudiantes.	<p>Taller #4 – Juego de roles Anexo 10)</p> <p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginario social ▪ Percepción ▪ Topofilia ▪ Topofobia ▪ Riesgo social ▪ Vulnerabilidad ▪ Factores protectores <p>Ubicación geoespacial</p> <p>Cartografía social</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Uso pertinente de conceptos de las Ciencias Sociales</p> <p>Exploración de hechos y fenómenos</p> <p>Analizar problemas</p> <p>Utilizar diferentes métodos de análisis</p> <p>Compartir resultados</p> <p>Actitud para reflexionar de forma crítica y propositiva</p> <p>Desarrollo de habilidades comunicativas</p>	<p>6 horas</p> <p>3 sesiones</p>
Significación FASE IMAGINAL	Develar estrategias que posibiliten la interpretación del contexto del estudiante de manera que fortalezcan los factores protectores necesarios para enfrentar los riesgos sociales del entorno.	<p>Taller #5 - Siluetas (Anexo 11)</p> <p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginario social ▪ Riesgo social ▪ Vulnerabilidad ▪ Factores protectores <p>Proceso académico-formativo</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Uso pertinente de conceptos de las Ciencias Sociales</p> <p>Analizar problemas</p> <p>Utilizar diferentes métodos de análisis</p> <p>Compartir resultados</p> <p>Actitud para reflexionar de forma crítica y propositiva</p> <p>Desarrollo de habilidades comunicativas</p>	<p>4 horas</p> <p>2 sesiones</p>



Resultados



El objetivo de la Unidad Didáctica fundamento de esta intervención fue el fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes de octavo grado a partir de la identificación y movilización de imaginarios, que permitan develar los factores protectores necesarios para superar los elementos de vulnerabilidad y riesgo social presentes en su cotidianidad, que limitan muchas veces la trascendencia del contexto y sus proyectos de vida, llevándolos a que descubran otros mundos posibles.

Los talleres propuestos fueron un espacio que consideró el trabajo colaborativo en un ambiente de libertad, donde el docente fue un guía y observador de la práctica realizada desde el ejercicio de la autonomía, coincidiendo en lo señalado por Ander-Egg cuando afirma que el taller “se basa en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible” (1999, p. 5).

Inicialmente la Unidad Didáctica se propuso para ser implementada en un grupo de octavo grado de cada Institución Educativa vinculada al proyecto. Se inició con la seguridad de lograr la aplicación de los talleres en el periodo propuesto, pero como los tiempos y espacios de la institución educativa son tan dinámicos y diversos no se pudo cumplir con lo planeado y hubo que suspender la aplicación de los talleres por la terminación del año escolar. Al iniciar el nuevo año los grupos de intervención presentaron modificación en sus participantes debido al retiro e ingreso de estudiantes, cada una de las Instituciones Educativas sorteó este evento de forma diferente debido a que cada realidad tiene sus particularidades y desde el comienzo de la aplicación de los talleres se pensó en la necesidad de permitir que la Unidad Didáctica fuera aplicada siguiendo los parámetros establecidos, permitiendo la libertad necesaria al docente de implementarla según las singularidades de su contexto institucional.



En el caso de El Salado, el grupo de intervención elegido para la implementación de la Unidad Didáctica fue 8²⁷ que con el cambio de año se transformó en 9²⁸. El primer grupo estaba conformado por 35 estudiantes, de los cuales permanecieron 27, ingresando con el inicio del año escolar 5 más –entre nuevos y repitentes-, que fueron incluidos en el desarrollo de los talleres pero no fueron tenidos en cuenta en la aplicación del KPSI final ni en los resultados, porque se consideró que al no estar desde el comienzo de la implementación de la estrategia carecían del manejo de algunos elementos conceptuales necesarios para contribuir al análisis objetivo del alcance de la Unidad Didáctica.

En la Darío de Bedout, pues su particularidad es la de tener grupos pequeños en consonancia con lo reducido de sus espacios, se inició con un grupo de 19 estudiantes (8^oA) en el 2017, manteniendo la misma cantidad este 2018 pero variando en cuanto a población, permaneciendo 13 estudiantes del grupo inicial a los que se sumaron 6 nuevos provenientes de otras instituciones educativas y municipios. En consecuencia, se tomaron decisiones diferentes a las de El Salado en cuanto al KPSI, aplicándolo al final en la totalidad del grupo de intervención de este año (9^oA), pues era necesario tener una población significativa suficiente que permitiera equilibrar la población de las otras dos Instituciones, además no hubo criterios posibles de exclusión ya que los estudiantes nuevos demostraron mayor compromiso con la estrategia que muchos de los antiguos.

Por el lado de la Pedro Estrada y como era de esperarse, se presentaron sus propias realidades. El grupo de intervención inicial tenía 33 estudiantes permaneciendo 29 de ellos este año, a los que se sumó sólo uno nuevo, que sin dificultades se adaptó y aportó al proceso. En consecuencia, se tomó la misma la decisión que en la Darío Bedout y se aplicó el KPSI a todo el grupo en cuestión, es decir 30 estudiantes.

El objetivo del primer taller (Anexo 5) era identificar los imaginarios sociales que se tienen sobre la Institución Educativa desde un acercamiento al barrio, sus vivencias y reflejos en la Institución Educativa y en el comportamiento de los estudiantes.

⁷ Para el año 2017

⁸ Para el año 2018

Contaba con una fase de preparación, que consistía en recopilar información sobre las opiniones que del colegio conocieran estudiantes de otros grados de la Institución Educativa, a través de una encuesta de tres preguntas, aplicada de forma aleatoria. La primera pregunta, intentaba conocer la opinión de los estudiantes sobre la forma en que influyen las realidades del barrio en la cotidianidad del colegio; la segunda, saber lo que ellos habían escuchado de las opiniones que sobre el colegio tenían las personas externas a la comunidad educativa; y la última, lo que ellos como estudiantes pensaban del colegio en el que estudian. Posteriormente, esta información fue organizada en fichas bibliográficas de colores para emplearla en el taller con el grupo de intervención, para que desde la contrastación de las distintas percepciones encontradas generar la reflexión necesaria que permitiera encontrar estrategias orientadas a superar algunos de los estigmas que recaen sobre la institución educativa.

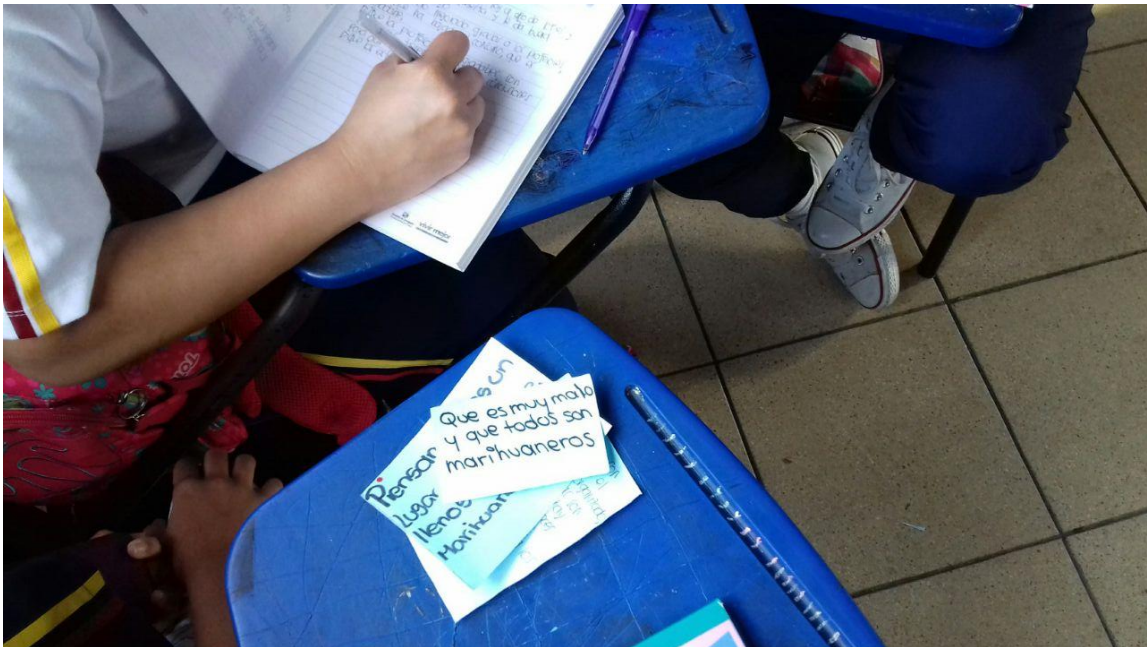


Figura 1. Desarrollo taller #1, IE Darío de Bedout.

Fuente: *Propia* (Febrero 2018).

En estas fichas se encontraron expresiones que dan cuenta de realidades barriales con problemas de convivencia, consumo de drogas y hasta hambre, reflejándose con ello un evidente olvido estatal. Situaciones del contexto que permean la Institución Educativa y que son claramente percibidas por los estudiantes, evidenciado en afirmaciones como

... “la mayoría de los estudiantes viven en el mismo barrio entonces trae(n) las costumbres de lo que viven en sus casas al colegio”

Estudiante grado 11º - 2017

“En algunos casos las personas vienen al colegio con problemas externos, como el hambre, discusiones en casa, maltrato intrafamiliar [...] cosas que afectan a una persona y vienen a descargar sus emociones”

Estudiante grado 10º - 2017

“Las realidades de mi barrio, como el consumo, el conflicto, el vandalismo, se presenta en el colegio porque de alguna u otra manera es su forma de vivir y ellos quieren crear ese ambiente en todos los ámbitos y quieren influir en sus compañeros”

Estudiante grado 10º - 2017

... “todos creen que porque están en un barrio y se pasan por alto las reglas [...] se creen los dueños del mundo y que donde lleguen van a llegar a mandar y a hacer un poco de cosas que realmente no deberían”

Estudiante grado 10º – 2017

Aunque la mayoría de percepciones de los estudiantes consultados coincidieron en señalar como el barrio afecta negativamente las realidades de la Institución Educativa, otros opinaron, coincidiendo con uno de los aspectos propuestos en este ejercicio de intervención, que el lugar donde se nace no necesariamente condiciona el desarrollo del sujeto al afirmar que

... “la verdad [...] de dónde vienes no te define lo que vas (a) hacer y cómo vas a ser”

Estudiante grado 10º - 2017

Continuando con el ejercicio previo y al momento de organizar la información relacionada con la percepción que personas ajenas a la comunidad educativa tenían sobre el colegio, se encontraron opiniones como que estas instituciones educativas se caracterizaban por su mediocridad debido al bajo rendimiento académico de sus estudiantes y la supuesta falta de prepa-



ración de los docentes, también que habían peleas y consumo de drogas de forma recurrente, que eran “malos” colegios porque siempre recibían lo “peor”, que eran espacios peligrosos en donde se corrían riesgos de seguridad y que debían evitarse. Estigmatización manifiesta y sentida en la información aportada por los estudiantes, los cuales citaron que algunas personas

“Piensan que es un colegio muy malo, que no existen personas buenas, ni con talento [...] me dijeron que no fuera a entrar [...] que me iba a dañar, en si me decían cosas malas nunca escuché una cosa buena de la Institución”

Estudiante grado 8° - 2017

Dicen que “es una institución de vagos, viciosos y ladrones y hasta algunos padres no dejan que sus hijos estudien en esa institución”

Estudiante grado 8° - 2017

“Allá no exigen, se hace lo que se da la gana”

Estudiante grado 10° - 2017

Dicen ... “que en nuestro colegio hay mucha pobreza y hostilidad”

Estudiante grado 8° - 2017

Aunque se encontraron bastantes opiniones negativas, muchas de ellas estuvieron acompañadas de reflexiones orientadas a matizar un poco la realidad percibida por otros, e incluso algunos señalaron aspectos positivos que permiten evidenciar que muchas de las realidades de las Instituciones Educativas están cambiando, por ello es importante considerar que, aunque la gente de afuera dice de nosotros que somos un mal colegio porque tenemos estudiantes viciosos [...] lo que ellos no saben es que todos tenemos oportunidades”

Estudiante grado 10° - 2017

“Unos dicen que aquí somos unos vagos, marihuaneros y profes malos, Y otros dicen que la Institución les parece chévere”

Estudiante grado 10° - 2017

El panorama cambió radicalmente al preguntarles a los estudiantes lo que ellos mismos pensaban del colegio en el que estudiaban, todos sin excepción manifestaron opiniones positivas del mismo, en oposición a lo que piensan quienes no lo conocen o tienen percepciones imaginadas transmitidas por otros. Evidenciando en esta información, como los estudiantes desmienten desde su experiencia espacial muchos de los imaginarios que se han constituido sobre la Institución Educativa.

Una estudiante de octavo grado afirmó [...] “es un colegio con cosas buenas y malas, que tiene grandes profesores y muy buenos, como también tiene profesores “malos”, [...] en este colegio se puede aprender mucho; en sí me parece un colegio muy bueno, en el que si uno quiere aprender puede hacerlo”

Estefanía B.

Otros afirmaron

En [...] “esta Institución hay muchos niños buenos y excelentes en el estudio”

Estudiante grado 8º - 2017

En [...] “el colegio hay profesores buenos como no, el colegio es bueno en muchos sentidos”

Estudiante grado 9º - 2017

... “es un lugar muy agradable y lleno de valores con un desempeño excelente, aparte de eso muchos profesores educan súper bien”

Estudiante grado 8º - 2017

... “pienso que la Institución nada malo es un lugar con buenos profesores y para mí es como mi segunda casa”

Estudiante grado 10º - 2017

“Es un lugar en el cual se puede sentir tranquilidad, es un segundo hogar, siempre se quiere estar”

Estudiante grado 11° - 2017

Esta información fue la que encontraron los estudiantes de los grupos de intervención en las fichas que se les entregó al momento del trabajo en equipos durante el primer taller. Para iniciar se dispuso el grupo en mesa redonda y se le entregó a cada estudiante tres fichas de diferente color: verde, azul y amarilla. A continuación, se les indicó responder en la ficha verde a la pregunta ¿cómo influyen las realidades del barrio en la cotidianidad del colegio?, en la azul ¿qué opinan las personas ajenas a la comunidad educativa del colegio?, y en la amarilla ¿cuál es la opinión que tienes sobre el colegio? Una vez terminaron de responder a estas preguntas, se les indicó conformar equipos de 4 estudiantes y compartir entre los integrantes del equipo las respuestas de cada uno, posteriormente, se les entregó las fichas con la información previamente compilada para que la contrastaran con sus propias opiniones.

Después de esto se les orientó establecer puntos en común y que en una hoja de block clasificaran las opiniones como favorables y desfavorables, reales o imaginadas; de manera que depuraran la información y se facilitara el análisis posterior. También se les entregó un pliego de papel y marcadores de diferente color para que elaboraran una cartelera en la que presentaran la clasificación hecha en la hoja de block, finalizado este espacio de construcción colectiva se socializó cada una de las conclusiones a las que llegó cada equipo, dándose por terminada la primera sesión del taller.

Con los insumos de la primera sesión y en los mismos equipos de trabajo, se procedió a escoger una de las constantes que según los estudiantes era la más reiterativa y que afectaba más los procesos institucionales. A cada equipo se le entregó una copia del manual de convivencia y se les indicó dirigirse a la parte que trata los valores institucionales, se hizo una lectura dirigida, deteniéndose a reflexionar en la manera como cada valor podría contribuir a la superación de los estigmas que tiene la Institución Educativa, luego cada equipo leyó de nuevo los valores y eligió el que según ellos sería el más importante para lograrlo.



A continuación, se les indicó elaborar un cartel con una buena factura artística, en donde a través de un mensaje construido en sentido positivo y apoyándose en el valor institucional elegido propusieran soluciones a la problemática abordada. Una vez terminados los carteles, se hizo una puesta en común durante la cual se obtuvieron muy buenas reflexiones por parte de la mayoría de los equipos. Para finalizar el taller se desplazó el grupo fuera del salón de clases y de forma libre pero organizada cada equipo eligió un espacio estratégico del colegio (escaleras, corredores, cafetería, restaurante escolar y zonas comunes) para pegar sus carteles con la finalidad de llamar a la reflexión de quien lo leyera y a través de la difusión del valor institucional elegido, aportar en la superación de los imaginarios sociales identificados durante el Taller #1.

Los resultados del taller fueron muy positivos, el nivel de análisis y comprensión de la mayoría fue sorprendente, la capacidad creativa y las conclusiones a las que llegaron con el ejercicio excedieron las expectativas. Muchos ya presentaban un acercamiento al concepto de imaginario y expresaron sus ideas sobre el mismo con bastante claridad y coherencia. Entre ellos podemos contar a *Michelle F* –estudiante de uno de los grupos de intervención-, para quien los imaginarios eran “*mentira(s) que se repite(n) tantas veces que se convierte(n) en verdad*”.

Otra de los estudiantes participantes opinaba al finalizar esta fase que,

“Me pareció en el primer taller que hubo una buena disposición, fuimos a otro espacio, allá realizamos una actividad que me pareció muy interesante, hablamos sobre los imaginarios que tenían las personas de afuera, muchas veces tienen un imaginario que en realidad no es, porque (el colegio) tiene cosas malas, pero también muy buenas y cada uno copió lo que pensaba del colegio”.

Érica A.

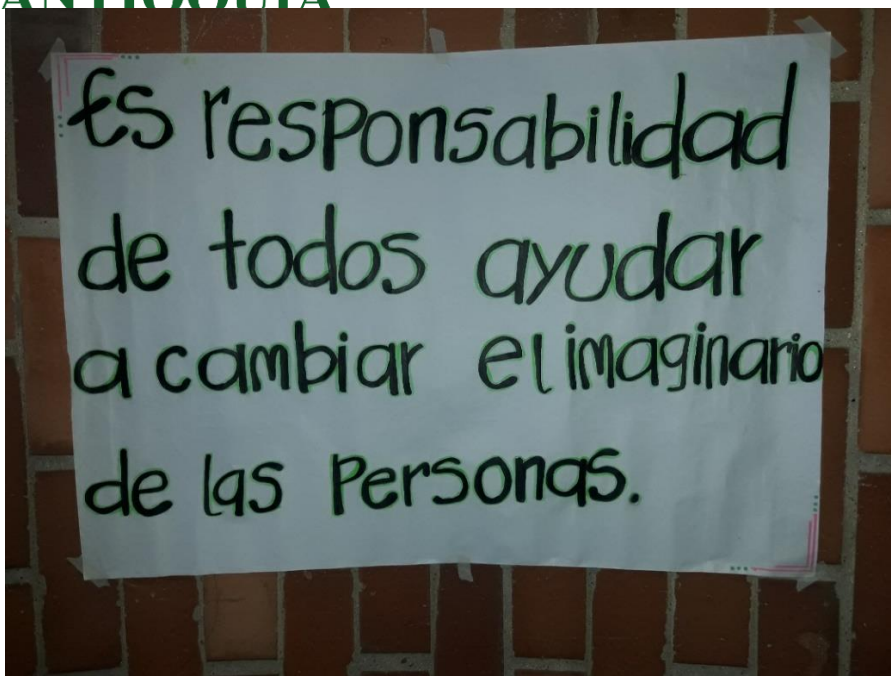


Figura 2. Poster Taller #2, IE El Salado.

Fuente: Propia. (Febrero 2018).

En El Salado se consideró aplicar la encuesta inicial a una población de 50 estudiantes de grado séptimo a undécimo; en la Darío se decidió aplicarla de grado octavo en adelante, todos ellos estudiantes con los cuales el docente compartía espacios de clase de ciencias sociales; de igual forma, el docente de la Pedro, que tenía asignación en toda secundaria, convino realizar la encuesta en todos los grupos a los que asistía, reuniendo cerca de 250 instrumentos que seleccionó teniendo como criterio escoger las respuestas más pertinentes para el ejercicio.

En las tres Instituciones se utilizaron espacios físicos diferentes al aula de clase, como aula múltiple o auditorio, zonas de cafetería y otros espacios comunes. La explicación de la actividad y la fase de observación y análisis de la información del primer momento se realizó en el salón de clase, pero en los momentos posteriores se desplazaron los grupos a otros lugares con el objetivo de generar espacios adecuados para el trabajo propuesto, en la medida que descentralizaba la práctica docente del aula de clase motivando al estudiantado y llevándolo a vivir otros lugares de experiencia espacial.

Las fichas elaboradas por los estudiantes del grupo de intervención presentaron la misma tendencia de las compiladas previamente, en El Salado los estudiantes resaltaron como positivo, el ambiente natural que circunda la Institución, muchos opinaron que en su interior hay gente bue-

na, maestros preparados y jóvenes que piensan en su futuro, a pesar de faltar un poco de orden señalan como ha mejorado el colegio y de paso su imagen, teniendo mucho aun que superar; especialmente en lo relacionado con algunos estudiantes que consumen sustancias psicoactivas dentro y fuera de la Institución, que viven envueltos en problemas de convivencia a nivel barrial y familiar, llevando muchas estas situaciones al colegio, afectando con esto a otros compañeros.

En la Pedro Estrada y la Darío de Bedout, los estudiantes identificaron como aspectos negativos relevantes y comunes: el bajo rendimiento académico, evidenciado a través de los resultados de pruebas externas como Discovery, simulacros Instruimos y saber-icfes. Frente a esta falencia, los estudiantes expresaron que gran parte de la responsabilidad recaía sobre ellos por la falta de compromiso con sus procesos académico-formativos. Otro de los aspectos reiterativos que genera una inadecuada imagen institucional, fue la mala convivencia dentro y fuera de las instalaciones del colegio, ya que constantemente se presentan riñas y disputas durante los descansos pedagógicos y después de la jornada escolar por desacuerdos entre ellos, muchos de los cuales tienen su origen en el barrio.

El segundo taller, llamado *Lugares & Sentidos* (Anexo 6), tenía como finalidad llevar al estudiante a que identificara el sentido que se le asigna a los lugares de la Institución Educativa según la experiencia histórica y espacial vivida, a partir de un recorrido en equipos por los diferentes espacios del colegio que posibilitara a su vez el desarrollo de competencias relacionadas con la ubicación geoespacial. Para dicho recorrido se entregó a cada estudiante una guía (Anexo 7) en la cual consignarían y organizarían la información necesaria para dar cuenta del ejercicio y además serviría como instrumento para la elaboración del plano del colegio producto del taller. Antes del recorrido se explicó cómo los lugares son percibidos por las personas de forma diferente, en donde incluso entran en juego aspectos psicológicos y sensoriales (Tuan, 2007), también se les indicó como los colores pueden generar sensaciones y a su vez representan diferentes estados de ánimo.

Al finalizar el recorrido se reunieron los equipos para contrastar y comparar entre ellos las diferentes percepciones que cada espacio generaba. El recorrido se realizó por los espacios institu-



cionales que frecuentaban los estudiantes del grupo de intervención, acompañándolos en cada momento del mismo para evitar que dicha actividad afectara la dinámica escolar.

Para hacerlo más práctico y ordenado se decidió hacer dos recorridos, el primero para diligenciar la guía y el segundo para hacer la caracterización de los espacios con la ubicación de los rótulos de colores. Para esta fase se le entregó a cada estudiante fichas de cartulina de color azul, rojo, verde y amarillo, que fueron ubicadas según lo registrado en la guía y con el objetivo de darle sentido a los lugares visitados. Una vez ubicadas las cartulinas de colores, los estudiantes tomaron un registro fotográfico como evidencia del ejercicio y para apoyarse durante la elaboración del plano.

Los significados de los colores fueron, azul para referenciar los lugares que producen sensaciones de miedo, aburrimiento, desmotivación y pereza; el rojo para señalar peligro, alerta, ira; el verde para lugares de calma y tranquilidad; y el amarillo para los espacios de socialización, alegría, goce, disfrute y buenos recuerdos.

Luego del recorrido, regresaron al salón de clase en donde a partir de acuerdos grupales procedieron a elaborar el plano del colegio o de alguna parte del mismo, ubicando los lugares clasificados por colores, asignándole a cada lugar en el plano un sentido según el color y su significado. Terminados los planos se hizo la socialización por equipos señalando los lugares y percepciones en común, tratando de establecer si la percepción que se tiene de dichos lugares era general y si el sentido de los mismos estaba dado por aspectos reales o imaginados.

En El Salado, los lugares que los estudiantes más representaron en sus planos fueron zonas comunes como placa polideportiva, restaurante escolar, cafetería, escaleras y algunos salones. Se confirmó que la cancha y la cafetería son los espacios de socialización por excelencia. El espacio para el deporte y recreación, al igual que en el barrio, también es el punto de consumo de algunas sustancias y que por muchas de las dinámicas que allí se desarrollan entremezclan sensaciones de miedo, peligro y goce, incluso para algunos también representa pereza o aburrimiento, pues no les gusta la clase de educación física.

Algunos de los salones también fueron rotulados, especialmente con azul o rojo, debido a que para algunos estudiantes las clases que allí se desarrollan no los motiva o no les gusta, porque



los docentes o tienen un excesivo manejo de la norma o ninguna, o porque incluso se pueden sentir amenazados en su integridad por la forma de ser y proceder de alguno de ellos. Para muchos de estos docentes, el ser rotulado su espacio con alguno de estos colores generó expectativa frente a su práctica y la percepción que los estudiantes manifestaron del espacio y de quien lo ocupa, les sirvió no solo para reflexionar este aspecto, también para considerar la necesidad de aplicar estrategias para mejorar su práctica, con base a lo expresado por los estudiantes.

En la socialización hecha en la Pedro Estrada se evidenció una inversión en la percepción de los sentidos que tenían los lugares, los estudiantes que presentaban mayor compromiso a nivel comportamental y convivencial identificaron la sala de profesores, oficinas de coordinaciones y rectoría como lugares de protección y tranquilidad, ellos mismos identificaron los baños y las escaleras como lugares generadores de temor y alerta frente al peligro (cabe anotar que en esta Institución los baños han sido lugares de tráfico y consumo de sustancias psicoactivas). En oposición, los estudiantes que presentan ciertos grados de complejidad en el proceso formativo y dificultades en el reconocimiento de la norma, identificaron las oficinas y sala de profesores como lugares de peligro, aburrimiento y pereza; en cuanto a los baños, fueron identificados como lugares de tranquilidad, alegría y goce.

Sentidos similares fueron encontrados en la Darío de Bedout, a los que se le sumó la sala de informática, ya que el docente que ocupa este espacio genera temor en los estudiantes por su trato y manera de actuar con ellos. De igual forma, los baños y las escaleras de emergencia fueron identificadas por los estudiantes como lugares de miedo y alerta frente al peligro, además de la oficina de coordinación y rectoría; la cafetería y la cancha por su parte, fueron consideradas como espacios de recreación y encuentro placentero, lugares de goce y ocio.

El siguiente taller –Taller #3 (Anexo 8) - tenía finalidades similares a las del anterior, pero ascendía en la escala a lo barrial. Se dieron las mismas indicaciones y se les entregó una guía (Anexo 9) para que de forma individual obtuvieran información a partir de observación realizada en campo. Debían además de localizar los mismos lugares y sentidos, investigar un poco sobre la



historia del barrio y cómo este ha cambiado a través de los años, para que con esta información procedieran a elaborar un plano tomando como centro su casa y señalando los lugares más significativos ubicados a su alrededor.

Una vez llegaron los estudiantes con la información sobre sus barrios, se les entregó medio pliego de papel bond, para que procedieran a representar sobre él su casa y lugares conocidos registrados en la guía, señalando sus sentidos de acuerdo a los mismos colores trabajados en el Taller #2. Una vez terminado el plano se procedió a su socialización frente al grupo. Se ubicó sobre un muro del salón, en todo el centro, una imagen de la fachada de la Institución Educativa, alrededor comenzó a pegarse cada uno de los planos elaborados por los estudiantes, iniciando con los más cercanos y siguiendo con quienes vivían más alejados del colegio, aplicando los conceptos de centro y periferia. Al momento de pegar su plano cada estudiante aportaba a la construcción de una cartografía general, es decir, una cartografía completa del barrio que permitió comunicar entre pares los elementos presentes en el plano y el sentido de los lugares y colores señalados en el mismo.

En la Pedro Estrada, después de clarificar y dar sus puntos de vista frente al tema, los estudiantes realizaron el mapa de su barrio, ubicando algunos aspectos relevantes orientados a señalar lugares de peligro vinculados a factores de vulnerabilidad y riesgo social como la cancha del sector, que evitan frecuentar en horas de la noche, pues en esos momentos es un lugar asociado con tráfico y consumo de sustancias psicoactivas al cual le temen, inversión de sentido de lo que se presenta en el día cuando disfrutan este espacio de recreación, socialización y convivencia.



Figura 3. Cartografía general. Taller #3 IE El Salado.

Fuente: *Propia* (Febrero 2018).

Por su parte en El Salado, se permitió conocer mejor las realidades del barrio a través de los relatos de los estudiantes, se identificaron zonas donde coincidieron percepciones negativas vinculadas al consumo de sustancias psicoactivas, vecinos violentos e intolerantes, además de la existencia de muy pocos espacios de recreación que permitieran un uso adecuado del tiempo libre que aleje a los niños y jóvenes de la reiteración de los factores de riesgo y vulnerabilidad social presentes en el contexto barrial.

En la Darío de Bedout las respuestas fueron múltiples y variadas, ya que la mayoría de los estudiantes no viven en el sector donde se encuentra ubicado el colegio, sin embargo, quienes habitan en La Sebastiana identificaron que los lugares oscuros en las esquinas son los que producen mayor temor, debido a que allí se presenta la venta y consumo de sustancias psicoactivas, por otro lado, la cancha y el parque reflejan sentimientos más positivos de entretenimiento y encuentro.

La cartografía general producto del Taller #3 buscaba lograr en el estudiante, además de la comprensión de los conceptos abordados (centro, periferia, topofobia y topofilia), que este se apro-



piara de los elementos espaciales necesarios para la construcción del tablero de su juego de rol, además que identificara los riesgos sociales y elementos de vulnerabilidad presentes en el barrio comunes en las cartografías de sus compañeros.

Este ejercicio permitió al estudiante ubicarse en el espacio, explorar y comprender algunas características de su entorno, además de los usos y sentidos que las comunidades les dan a los diferentes espacios barriales, aspectos que se esperaba plasmaran en el juego de rol que construirían como resultado del Taller #4 (Anexo 10). Con estas ideas claras se esperaba que emergieran algunos riesgos sociales presentes en la cotidianidad barrial e institucional que los estudiantes aprenderían a contrarrestar con la identificación de factores protectores que orientaran la toma de decisiones y el empoderamiento de sus procesos académico-formativos.

Para iniciar se orientó conformar equipos de 5 personas para con base en lo observado en la cartografía general definieran que tipo de juego construirían y la manera en la que elaborarían el tablero del mismo. Para este ejercicio se escogió un espacio diferente al aula regular donde hubiera mesas y sillas que permitieran estar cómodos y con ello garantizar un buen resultado de la actividad. Algunos estudiantes llegaron con ideas para el juego, pues se les había adelantado algunos aspectos en los talleres anteriores y al finalizar la primera sesión ya tenían listo su boceto y tenían claro cómo se jugaría.

En El Salado, todos escogieron la cartulina como la superficie que se utilizaría para el tablero del juego, la mayoría de ejercicios se caracterizaron por una alta factura artística. Del taller resultaron siete juegos, todos ellos con temáticas muy diferentes, evidenciando los elementos de riesgo y vulnerabilidad social presentes en el contexto que se representaron en obstáculos, además los factores protectores en poderes o fortalezas que debían esgrimir los jugadores para llegar al final del mismo. Ninguno de los juegos se concibió con espíritu de competencia alguna, es decir, ningún jugador le ganaba al otro, todos eran ganadores en la medida que todos podían llegar a la meta, fue un elemento natural que surgió del ejercicio pues al aplicar el taller y orientar la construcción del juego no se consideró en la explicación.



El primero de ellos, se inspiró en una jungla y dotaron los animales con características, poderes, debilidades o fortalezas. Otro se basó en un mundo de vampiros que debía atravesarse utilizando poderes que alejaran de los riesgos presentes en el recorrido a sus protagonistas. El siguiente se ubicaba en un mundo medieval, con magos y verdugos que debían enfrentarse en un largo viaje que se extendía por cerca de 200 casillas. Uno se inspiró por lo local creando un camino lleno de riesgos en el *barrio Antioquia*, sector conocido por el comercio de estupefacientes, donde los jugadores enfrentando peligros relacionados con drogas, armas y delincuencia debían ir de su casa a la escuela, superando los obstáculos con poderes que cada personaje iba acumulando con su experiencia por el recorrido, aspecto muy simbólico y que evidencia como el estudiante reconoce el papel de la escuela como escenario protector y potencializador de transformaciones personales y colectivas. Otro de los equipos creó un mundo multidimensional rodeado de castillos llenos de riesgos que debían ser sorteados con el uso de poderes que llevarían a un mundo de felicidad a sus protagonistas. El *camino del guardián* fue otro juego en donde los participantes se exponían a riesgos sociales muy variados hasta llegar a terrenos del guardián en donde estarían protegidos de los mismos. El último juego lo llamaron *Viaje a la Universidad*, una ruta llena de flechas que representaban obstáculos que debían superarse con las destrezas necesarias que permitieran fortalecer su proceso académico-formativo, pensándose desde ahora en su futuro desde la educación superior.

Cada estudiante construyó el personaje con que se jugaría desde sus propios intereses, gustos y capacidades artísticas, esos serían el avatar que los representaría en ese mundo de ficción representado en la realidad simulada del juego de rol, con las características, fortalezas y debilidades con que enfrentaría los peligros presentes en el juego. El material definido por la mayoría fue cartón y cartulina en donde dibujaron y pintaron osos, magos, princesas, jóvenes, verdugos, entre otros; dando rienda suelta a la libertad y creatividad necesaria para el empoderamiento de la actividad y el éxito del proceso de intervención. Debido a la buena motivación y participación en este ejercicio, que garantizó una muy buena factura de todos los trabajos realizados se destinaron más sesiones de las pensadas inicialmente, no se quiso presionar el trabajo en pro del cumplimiento de los tiempos establecidos sino dar la libertad necesaria para lograr los mejores resultados posibles del taller aplicado.



En la Pedro Estrada, los estudiantes expresaron que dentro de sus intereses y preferencias deseaban un juego de roles, no desde un tablero, sino desde un juego callejero que les permitiera correr y salir al aire libre. Frente a esa petición se decidió desplazar el grupo fuera de las instalaciones del colegio para trabajar en la Unidad de Vida Articulada (UVA) con la que cuenta el barrio San Fernando, espacio que se ha convertido desde su inauguración en el 2015 en escenario propicio para la vida comunitaria y el aprendizaje, del cual se ha servido también la Institución Educativa para compartir y aprender desde otros espacios diferentes al aula. En este espacio se realizó un carrusel de juegos callejeros organizados y dirigidos por los mismos estudiantes con el acompañamiento y participación del docente, de tal forma que todos aportaron a los juegos propuestos. Esta adaptación a la dinámica establecida o predeterminada para este taller conservó en esencia su finalidad, ya que los estudiantes asumieron las características de su avatar mediante la dotación de fortalezas y reconocimiento de debilidades que presentaron en el juego callejero que simuló la realidad del contexto. El juego que más disfrutaron fue el de policías y ladrones, en el cual el personaje de mayor preferencia para encarnar fue el de ladrón o fugitivo, pocos estudiantes querían ser policías, se observó en esta dramatización relaciones con talleres previos cuando un grupo de estudiantes ubicados en un lugar de tráfico de estupefacientes, presentado en el plano barrial, fue intervenido por otro grupo de estudiantes que simulaban ser policías y emprendieron una persecución en el que se impusieron por encima de los ladrones.

Entre los juegos de rol creados en la Darío de Bedout se cuentan algunos juegos de mesa tradicionales como la escalera y adaptaciones del monopolio que nombraron los estudiantes como “mono descubre”, en donde a través de un recorrido el Avatar creado adquiría factores de protección, en vez de propiedades, con la intención de sortear los obstáculos que representaron los factores de riesgo y vulnerabilidad de los lugares habitados. En todo el proceso de este taller los estudiantes se percibieron dispuestos y muy motivados con la actividad propuesta, disfrutaron de sus creaciones y lograron encontrar aquellos espacios poco reconocidos, dando soluciones acertadas a las problemáticas descritas por ellos mismos.

la Unidad Didáctica, por ejemplo, en el Juego de roles. Para la realización de este taller se conformaron equipos de trabajo de seis a siete estudiantes, quedando casi los mismos del taller anterior. Después de explicarles en qué consistía la actividad se le entregó dos pliegos de cartulina por equipo, indicándoles que las pegaran por los lados más cortos, posteriormente uno de los integrantes del equipo se acostó sobre la cartulina y dibujaron su silueta de tamaño real sobre dicha superficie. A la par del ejercicio con las cartulinas, se les indicó que participaran con los nombres de personajes que quisieran plasmar en sus siluetas, de este ejercicio los estudiantes propusieron personajes que ellos mismos reconocen en sus compañeros del grupo de intervención, como el chico estudioso –intelectual- o “nerd”, el niño abandonado, el “consumidor”, el popular, el arrogante, el deportista, el despistado, el perezoso, el responsable y el artista, entre otros. A continuación, y de forma aleatoria se les entregó un trozo de papel que tenía escrito el nombre del tipo de personaje que deberían plasmar en la silueta. Luego de darle forma y características físicas al personaje, recortaron las siluetas y escribieron en la parte trasera los factores de riesgo a los que se verían expuestos los jóvenes representados allí, dependiendo de las personalidades y/o características de cada uno. Los factores de riesgo asociados con las siluetas fueron: falta de acompañamiento familiar, baja autoestima, presión social, drogadicción, acoso escolar o bullying, malas influencias, crimen, angustia, depresión, suicidio, analfabetismo, falta de oportunidades, prostitución, abuso sexual, embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual, inseguridad, desconfianza, soledad, estrés, problemas de salud, exclusión y odio. Una vez terminaron de escribir los factores de riesgo social cada equipo expuso su trabajo y las conclusiones a las que habían llegado como cierre de la primera sesión del taller.

En la sesión dos se aspiraba llegar a la fase de imago, es decir, el momento en el que de forma simbólica se alcanzara ese instante final de transformación de la mariposa y esa silueta desplegara las alas que permitieran trascender los imaginarios que afectan los procesos académico-formativos de los estudiantes. En las tres instituciones se direccionó el grupo de intervención a un lugar abierto o al aire libre, se entregó a cada equipo un pliego de cartulina el cual doblaron a la mitad, trabajaron con colores, marcadores y vinilos. Este último material fue utilizado en la Darfó y EL Salado, allí se dispusieron estaciones de pintura a donde de forma organizada se dirigieron los estudiantes para



verter los vinilos de colores sobre una de las partes de la cartulina, luego se dobló el pliego para mezclarlos y crear el efecto de alas de mariposa.



Figura 5. Silueta. Taller #5 IE Pedro Estrada.

Fuente: *Propia* (Febrero 2018).

Continuando con los simbolismos de este taller, se procedió a pegar las alas sobre las siluetas ocultando los factores de riesgo con los protectores, haciendo visibles los elementos a fortalecer como individuos que aspiran a trascender el contexto social que muchas veces limita sus proyectos de vida. Como se hizo con todas las actividades realizadas en los talleres anteriores, se socializaron las conclusiones a las que llegó cada equipo. Entre los factores de protección propuestos por los

estudiantes y plasmados en las alas se cuentan: acompañamiento familiar y buena convivencia en el hogar, respeto, ganas de vivir, mejor comunicación, buenas influencias, pensamientos positivos, superación, esperanza, amistad, amor, cariño, seguridad, confianza, autocuidado, autoestima, educación, sueños, humildad, sencillez, metas claras, compromiso, esfuerzo, paciencia, inteligencia, buena alimentación, deporte, buena conducta, conciencia, tranquilidad y apoyo. Una variación significativa de este ejercicio se presentó en la Institución Educativa Darío de Bedout, donde los estudiantes escogieron para realizar sus siluetas la representación de ángeles, los cuales eran simples seres humanos que alcanzaban la trascendencia física y espiritual una vez se dotaban de las alas que les permitiría sortear las dificultades de la vida, posibilitando el desarrollo humano y orientando la toma de decisiones.

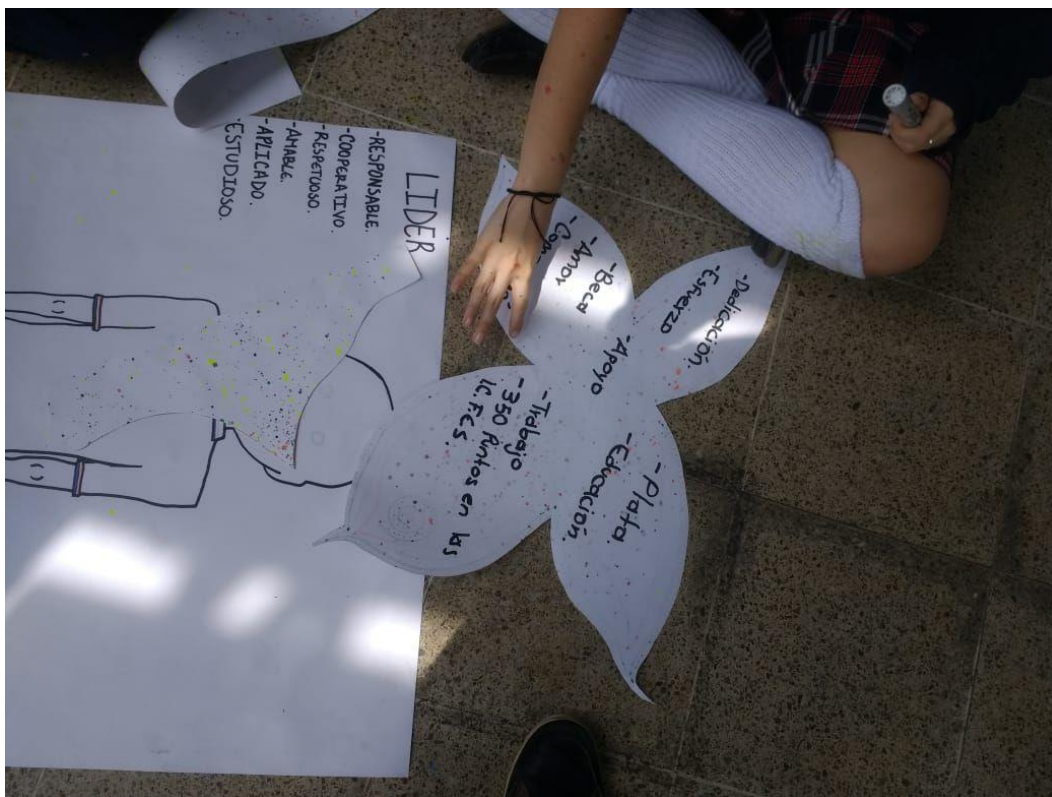


Figura 6. Alas. Taller #5 IE Pedro Estrada.

Fuente: Propia. (Febrero 2018).



Qué pasó en los KPSI?

Como se indicó en la metodología, el instrumento definido para dar cuenta del alcance de la Unidad Didáctica propuesta fue el KPSI (Young y Tamir, 1977), conformado por 6 preguntas que contaban con cinco categorías de respuesta que buscaban definir algunos conocimientos previos, que pudieran ser contrastados con los resultados del KPSI final, aplicado al terminar la implementación de los talleres de la Unidad Didáctica. Los KPSI se aplicaron en una población de 76 estudiantes de las tres Instituciones Educativas donde se implementó la intervención. Para el análisis de estos datos se construyeron cinco gráficos que comparan los resultados de cada categoría de respuesta en ambos KPSI, en la mayoría de los casos se evidenció variaciones que permiten inferir que la Unidad Didáctica aportó al aumento en el nivel de comprensión por parte de los estudiantes de los conceptos propuestos y trabajados en los talleres.

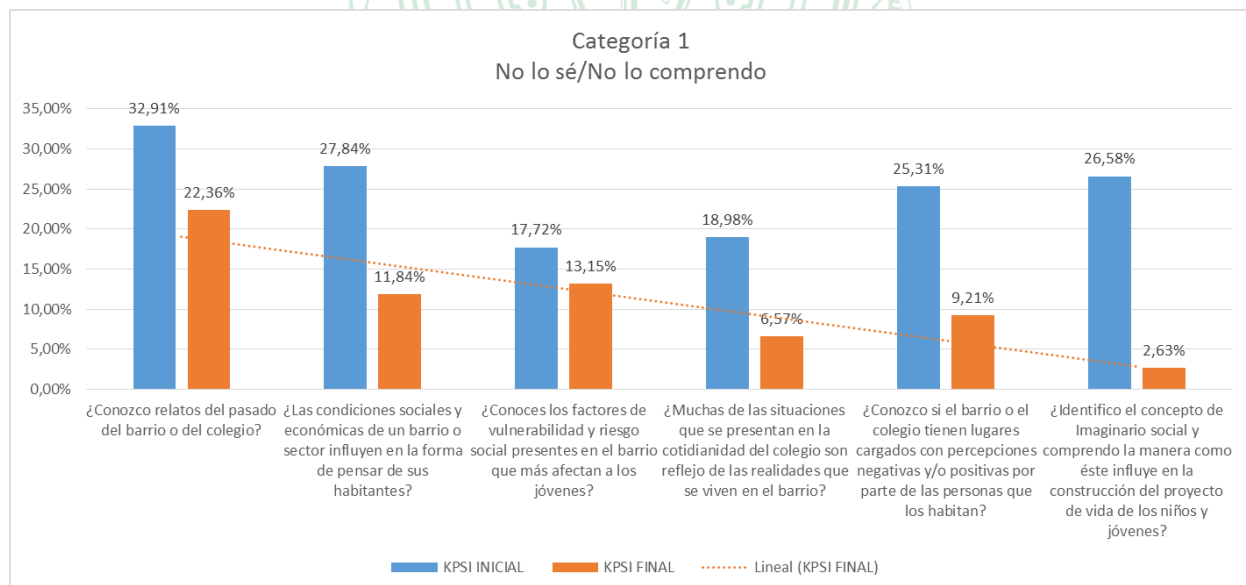


Figura 7. Análisis categoría de respuesta 1 KPSI.

Fuente: *Elaboración propia.*

Al inicio de la intervención, la mayoría de estudiantes se ubicaban en las primeras dos categorías de respuesta y muy pocos en la cuarta o quinta, evidenciándose el poco manejo de los conceptos propuestos y la pertinencia de una estrategia didáctica que permitiera aportar en la formación académica y personal de los estudiantes. En el KPSI final, si bien la tendencia se mantu-

vo, se presentó una variación significativa demostrada en la cantidad de estudiantes que escogieron ubicarse esta vez en las últimas categorías de respuesta, para casi todas las preguntas. Solo se presentó alguna leve diferencia en cuanto a la pregunta de si las condiciones sociales y económicas del contexto influían, o quizás determinaban, la forma de pensar de las personas que allí habitaban; movilizándolo de alguna manera a los estudiantes en la comprensión de que el lugar donde se nace o se vive, no necesariamente condiciona o determina el futuro de las personas y sus posibilidades de trascendencia. Postura desde la cual se propuso la Unidad Didáctica implementada, que al ser un pensamiento compartido con los estudiantes, se convirtió en un elemento potenciador de la participación y empoderamiento del trabajo compartido durante la experiencia de intervención institucional realizada.

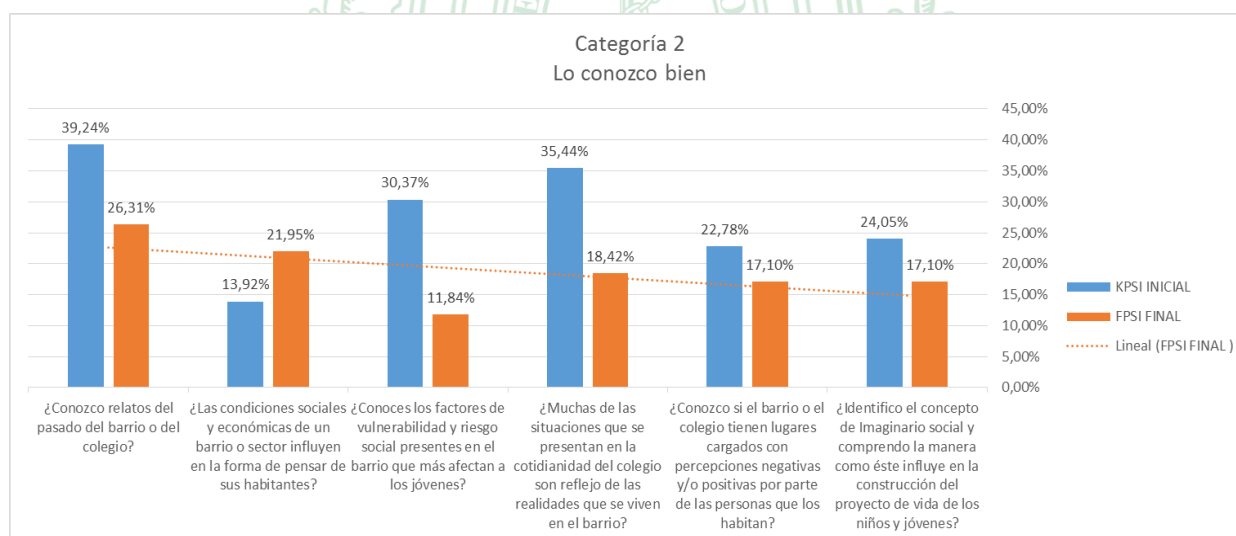


Figura 8. Análisis categoría de respuesta 2 KPSI.

Fuente: Elaboración propia.

Al iniciar la implementación de los talleres se observó un paisaje desfavorable y poco alentador frente al conocimiento que tenían los estudiantes de su entorno, de los riesgos sociales propios del contexto socio-económico de estos territorios y mucho menos de cómo los imaginarios sociales influían en la cotidianidad familiar y educativa e incluso en la toma de decisiones para su vida. Resultado, tal vez, del poco interés o desconocimiento por parte de los estudiantes de algunas realidades de los lugares que habitan. Tras la finalización del ejercicio de intervención se puede dar cuenta de un aumento en el nivel de comprensión del contexto, sus riesgos y posibilidades por



parte de los estudiantes, además se pudiera incluso afirmar que comprendieron la necesidad de conocer y saber explicar la realidad presente y pasada de su barrio o colegio, de manera que tomen mejores decisiones frente a su futuro académico y formativo, contribuyendo a su posicionamiento como estudiantes y seres sociales, vinculados a una comunidad con problemáticas sociales que no necesariamente determinan el futuro del sujeto.

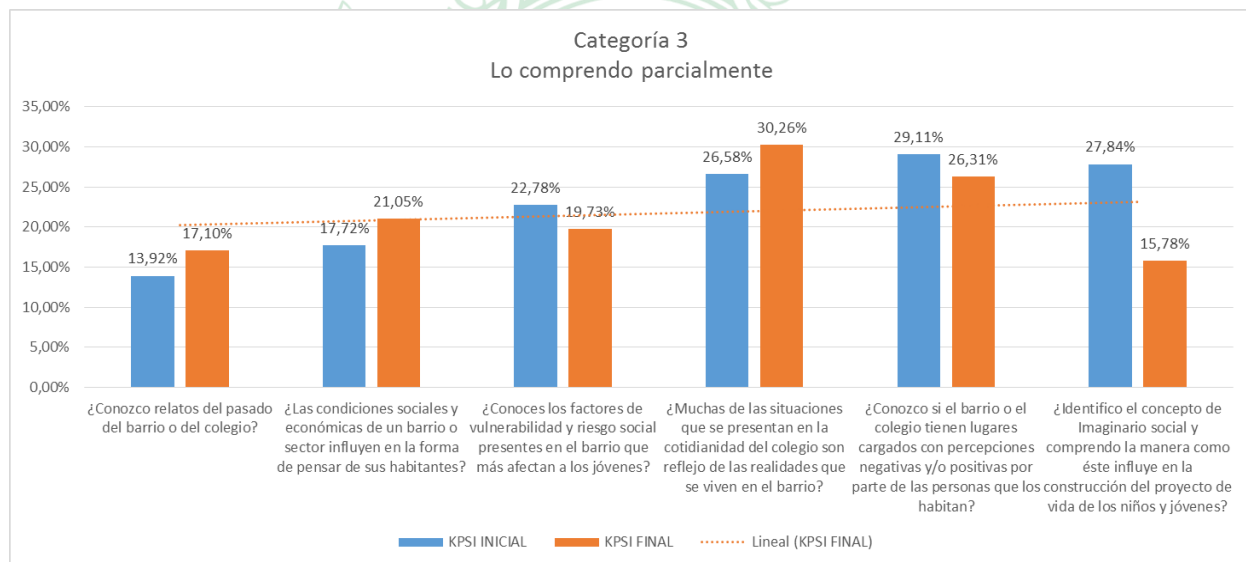


Figura 9. Análisis categoría de respuesta 3 KPSI.

Fuente: *Elaboración propia.*

En cuanto a la categoría tres, los resultados de la primera y segunda encuesta presentaron variaciones diferentes a las de las otras categorías de respuesta, ya que en las demás o se presentó un aumento o descenso constante en los indicadores, pero en esta opción se presentaron ambas situaciones. Resultados que pueden ser explicados como un comportamiento normal que se podía presentar, en la medida que era la categoría intermedia de respuesta del KPSI y era posible que presentara variaciones diferentes a las arrojadas por las ubicadas en los primeros y últimos lugares de la encuesta, lugares que estaban dados por los niveles de comprensión frente a lo consultado.

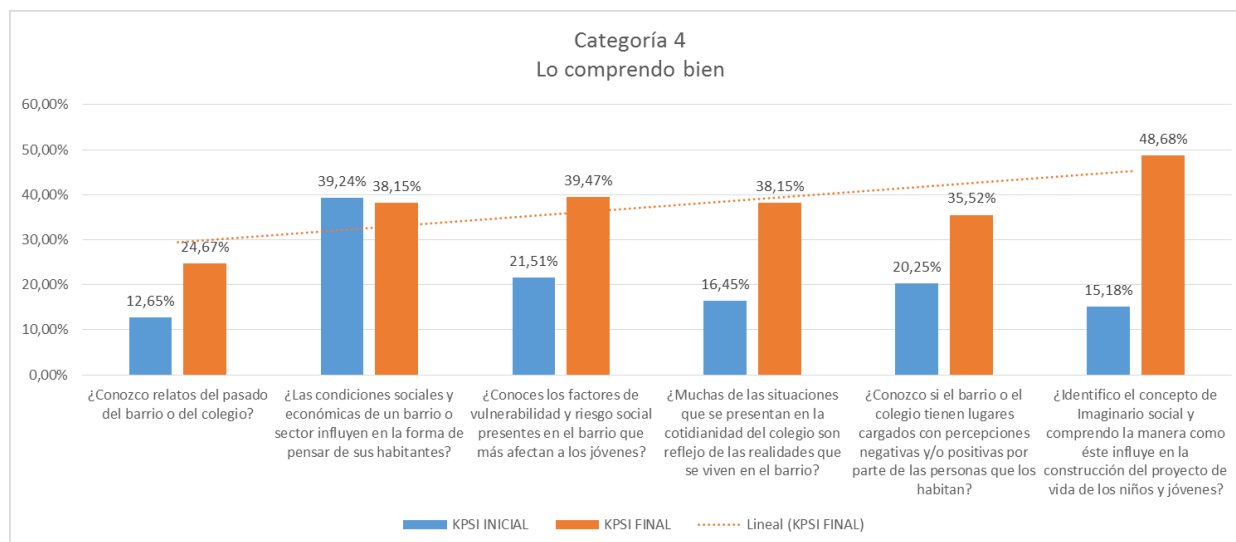


Figura 10. Análisis categoría de respuesta 4 KPSI.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la categoría número cuatro se pudo observar que en el primer KPSI los estudiantes que optaron por ésta fueron pocos, excepto en la segunda pregunta donde se presentó la mayor participación y que no parece haber variado mucho para el KPSI final. El aumento presentado en el resto de preguntas refleja una actitud más reflexiva por parte de los estudiantes, cambio en donde puede considerarse como elemento mediador y facilitador los talleres aplicados dentro de la unidad didáctica. Los cuales pudieran afirmarse, contribuyeron a que los estudiantes tuvieran un pensamiento más crítico y centrado frente a las realidades del contexto de los lugares que habitan y en esa medida reconocer las fortalezas y talentos necesarios para construir esos nuevos mundos que les permitan trascender y alzar vuelo.

Para la última categoría, se evidenciaron cambios bastante positivos, la mayoría de los estudiantes ya no sólo comprendían lo que se les preguntaba sino, además, podían explicarlo a otro compañero de manera que los resultados personales pudieran ser también socializados trascendiendo el espacio del aula, demostrando el conocimiento del contexto barrial e institucional, las dinámicas de los lugares habitados y de la importancia de examinar con una mirada crítica y reflexiva los espacios de su vida cotidiana. De donde se infiere que, los talleres e intervenciones en cada una de las actividades planeadas dentro del proyecto arrojaron resultados bastante favorables que permiten, a su vez, demostrar la eficacia de esta estrategia, incluso, al momento de

que los docentes necesiten comprender las realidades sociales, económicas y culturales de los contextos en donde están ubicadas las Instituciones Educativas donde laboran.

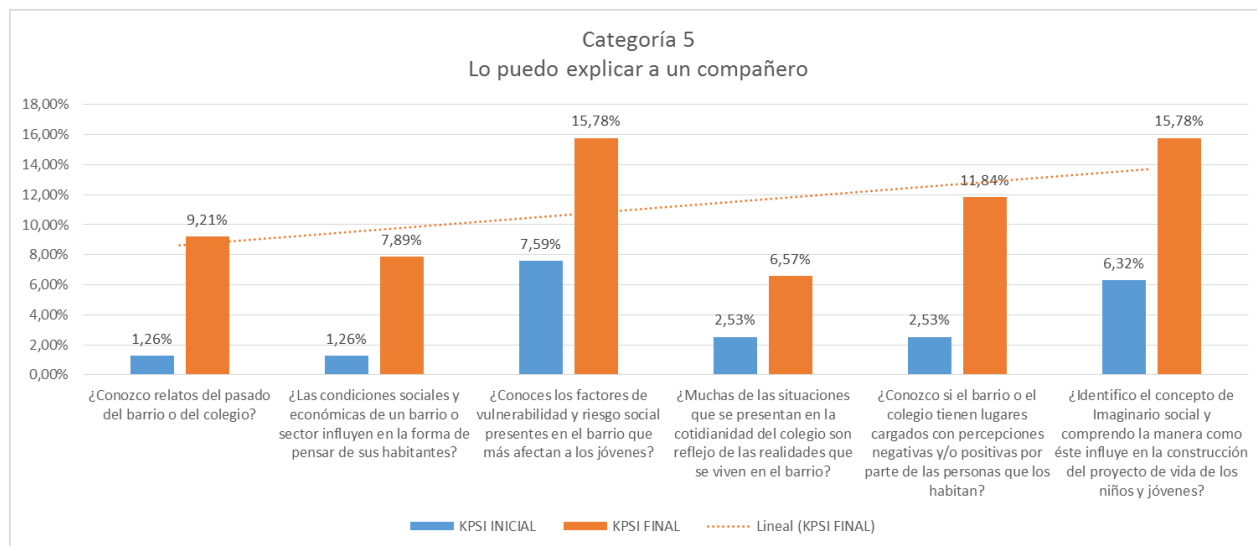


Figura 11. Análisis categoría de respuesta 5 KPSI.

Fuente: *Elaboración propia.*

Al finalizar el proceso y si se atiende a lo encontrado en el KPSI, se puede concluir que hubo una comprensión de las categorías y conceptos por parte de los estudiantes, por ejemplo, en a la pregunta realizada sobre el imaginario social y su influencia frente a la construcción del proyecto de vida de los niños, niñas y jóvenes, se evidenció un impacto significativo en esta parte específica. Efecto similar presentado en las demás categorías abordadas durante la intervención, las cuales se consideraron como conceptos complejos que usualmente no se trabajan en el área de ciencias sociales y era de esperar, como lo demostró el KPSI inicial, que la mayoría de estudiantes demostraran no manejarlas como saberes previos, dominio conceptual que se vio fortalecido al concluir los talleres y que se demuestra en los resultados arrojados por el KPSI final.

Desde un análisis general los resultados de los KPSI dan constancia de la transformación obtenida al final de la implementación de la Unidad Didáctica, la mayoría de estudiantes manifestó un avance significativo frente al conocimiento de las categorías propuestas como soporte



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

conceptual del ejercicio de intervención institucional realizado. Las cartografías construidas en los talleres (planos, juegos de roles y siluetas) dan cuenta de la apropiación, no solo de la estrategia por parte de los estudiantes, también de la conciencia alcanzada frente a la importancia de definir factores protectores que permitan hacer frente a las problemáticas barriales e institucionales que pueden ser consideradas como elementos de riesgo y vulnerabilidad personal y social. Además de haber logrado identificar y asimilar el concepto de imaginario social, comprendiendo cómo influye en la construcción de su propio proyecto de vida.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Discusión

La escuela es el escenario primordial en donde se dan las relaciones sociales, allí se manifiestan realidades y contextos que son reflejo de la vida y vivencias de los participantes del acto educativo. Participantes que a su vez son producto y evidencia de diversas problemáticas personales y sociales que, de una u otra forma, pueden afectar los procesos académico-formativos que allí se desarrollan. Buscando intervenir algunas de estas problemáticas, los docentes que hacemos tanto todos los días debemos reflexionar y entender la importancia de “lo que forjamos” (Ghiso, 2014) considerando siempre matices y reflejos. Es así, como el acto educativo no puede ser entendido como una práctica estandarizada, por lo que el docente debe a veces quitarse sus lentes y ponerse los de sus estudiantes, de manera que pueda observar las distintas realidades en las que ellos están inmersos, para así aportar objetivamente en la formación y el desarrollo de los niños y jóvenes que viven la Institución Educativa.

El docente no tiene la necesidad o posibilidad de residir en el territorio donde está inserta la escuela, pero debe plantearse estrategias que le permitan conocer la comunidad y las problemáticas que la aquejan, debe en conclusión conocer el territorio para que su práctica pedagógica sea adecuada al contexto, logrando así, aportar significativamente a la acción y transformación de los niños y jóvenes que educa. En este sentido, la implementación de la unidad didáctica *Metamorfosis*, al considerar el conocimiento del escenario de vida de los estudiantes posibilitó observar algunas de las mismas relaciones y realidades del barrio, relaciones y realidades que evidentemente influyen en la Institución Educativa. Así pues, se encontró que muchos estudiantes construyen territorialidades en los diferentes espacios y asocian muchas veces las realidades de sus territorios barriales con las áreas del colegio, también que las percepciones que otros tienen de estos barrios afectan la imagen del colegio constituyendo imaginarios sociales que permiten colegir que para muchos, estas Instituciones Educativas son consideradas como los colegios de *allá*, *allá* donde reciben a cualquiera, *allá* donde solo estudian los peores, *allá* donde



no hay calidad, allá donde no hay personas capaces de trascender el contexto y que están condenados a repetir sus ciclos de exclusión y miseria.

Así pues, muchos de los estudiantes de las tres Instituciones Educativas no se sienten parte del territorio y mucho menos de su municipio, pertenecen a comunidades que han sido excluidas de muchas de las dinámicas sociales, políticas y económicas, y ven otros barrios o zonas de la localidad como territorios ajenos y lejanos.

Por estas condiciones, se asumió la tarea de dar a conocer un nuevo panorama, panorama que permitiera ir más *allá* del espejo (Mejía Jiménez, 2014) y trascender estigmas. Estigmas como los imaginarios contruidos en las comunidades de estas tres Instituciones Educativas, referencias que se han hecho comunes en el tiempo y hacen que dichas comunidades las consideren como realidades y que determinen muchas de las dinámicas de cada uno de estos territorios, situación que inevitablemente se manifiesta al interior de la institución educativa en forma de problemas de convivencia, descuido académico y falta de sentido de pertenencia. Imaginarios que, materializados en representaciones sociales que, según Pedro Antonio Agudelo, se convierten en “herramienta primordial para la investigación social pues permite conocer y comprender por qué lo que se conoce de las sociedades no necesariamente es la realidad sino las representaciones que se construyen de ellas”. (Agudelo, 2011: p.5).

Además del aporte hecho por la unidad didáctica *Metamorfosis* al conocimiento del barrio y el territorio donde están inmersas las Instituciones Educativas, esta permitió transformar miradas de los estudiantes frente a su posible futuro, develando nuevas perspectivas orientadas a fortalecer sus procesos académico-formativos, la toma de decisiones y, consecuentemente, sus proyectos de vida. La participación e interés presentada en los talleres, dieron cuenta de un dispositivo exitoso, en la medida que logró vincular al estudiante con otras dimensiones formativas que muchas veces no se trabajan desde el aula, permitiendo elevar su nivel de respuesta frente a los riesgos sociales y factores de vulnerabilidad presentes en el contexto brindando elementos que les permitan estructurar factores protectores y de paso aprehendiendo competencias básicas del área de ciencias sociales relacionadas con las didácticas específicas de la historia y la geografía; además de otras áreas formativas relacionadas con la ética, la estética y la comunicación.



Después de concluir este espacio de intervención institucional queda abierta la posibilidad de que este dispositivo didáctico pueda volverse a aplicar en otros grados o con grupos focales que reúnan determinadas características, vinculadas a factores de riesgo social⁹. Además, puede servir al docente como herramienta investigativa para conocer mejor la comunidad donde desarrolla su oficio, ya que le permite comprender a sus estudiantes y su entorno, para de esta manera planear y ejecutar una práctica docente aplicada al contexto que permita que la educación sea el agente transformador que necesita la sociedad actual. De igual forma, *Metamorfosis* también se puede implementar en espacios diferentes a la Institución Educativa realizando las modificaciones pertinentes, trabajarse desde otros conceptos orientados a la formación y el desarrollo humano, e incluso puede beneficiar a población no escolarizada, ya que cualquiera puede participar de esta estrategia.

Esta Unidad Didáctica y los talleres aplicados permitieron, al utilizar espacios diferentes al aula de clase, transformar la forma tradicional de enseñar ciencias sociales, llevando el conocimiento de lo social fuera del salón y posibilitando que otros espacios físicos institucionales, e incluso barriales, fueran susceptibles de ser investigados, en la medida que fueron considerados lugares de relación histórica y espacial de los sujetos. Lugares donde construyen sentidos que les permiten experienciarlos, aprenderlos y expresar todo esto como un conocimiento vivo y actual que movilice al estudiante dentro del contexto barrial y escolar. Transformaciones mediadas también, por la utilización de herramientas propias de otras disciplinas diferentes a las ciencias sociales, como el uso del KPSI y el diseño e implementación de una Unidad Didáctica, estrategias apropiadas de las ciencias naturales y las aplicadas, como la matemática.

El hecho de haber trabajado la cartografía, no desde la teoría sino de la práctica, en la propia Institución y en el barrio, muestra un avance importante frente a las posibilidades didácticas y de aprendizaje que se tienen en la enseñanza de las ciencias sociales, no solo fue trazar el mapa, la calle la carrera, esta herramienta permitió vivenciar esos lugares, hacerlos propios; no solo para el estudiante, también para el docente. Demostrando que, no necesariamente haciendo mapas con ríos y ciudades se aprende geografía, sino que desde la realidad que todos los días experimentan

⁹ Como se plantea en la propuesta de sistematización (Ver Anexo 1).



los estudiantes se pueden construir representaciones físicas con sentido que pueden ser más útiles y significativas para el aprendizaje de esta competencia.

Asimismo, la implementación del juego de roles como una estrategia didáctica, permitió la aproximación a conocimientos generales que admiten pensar en la posibilidad de incluir juegos tradicionales de acuerdo a un contexto característico como una herramienta de enseñanza aprendizaje que genere mayor apropiación en los estudiantes de los conocimientos compartidos en clase, en la medida que vinculan no solo todos sus sentidos para aprender, también los motiva a participar del acto educativo de una manera diferente, alejada de la rigurosidad y de los esquemas tradicionalmente establecidos y entendidos como necesarios para formarse. En conclusión, la lúdica con un sentido pedagógico posibilita una mejor movilización de los saberes en ciencias sociales, enriqueciendo la didáctica específica y permitiendo construir el concepto a partir de la propia producción del estudiante y de su experiencia de trabajo.

Por ejemplo, en el juego *Viaje a la universidad* están conjugados todos los elementos trabajados en los talleres anteriores, porque los estudiantes comprendieron que fuera y dentro del colegio hay ciertas dificultades que los pueden afectar en su proceso de formación, pero ellos crean sus propios mecanismos para sortear esos escollos y lograr el objetivo que es llegar a la educación superior.

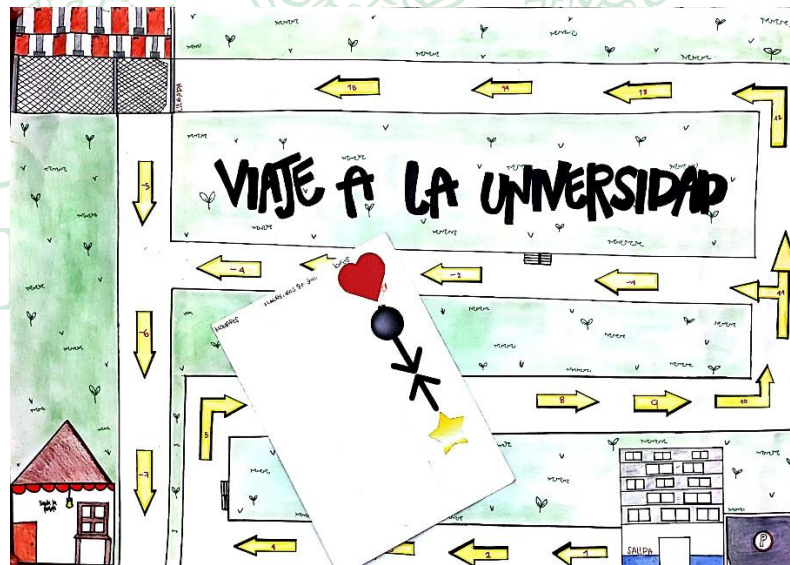


Figura 12. *Juego de rol Viaje a la Universidad. Taller #4. I E El Salado.*

Fuente: *Propia.* (Febrero 2018).



Es importante precisar, que la construcción de conceptos por parte de los estudiantes, no necesariamente estuvo ligada al teórico o categoría sobre la que se fundamentó la unidad didáctica. Si bien, se puede afirmar que la mayoría de estudiantes entendieron las categorías y conceptos abordados en los talleres, no conocen tal el autor o significado exacto de la misma, ya que esta información no se les suministró, sino que desde su experiencia y participación se procuró por que fueran construyendo el concepto en un camino que iba de lo concreto a lo abstracto, de lo objetivo a lo conceptual, todo ello mediado por sus propias vivencias. Porque lo que realmente importa para ellos es la utilidad del conocimiento aprendido, su significatividad.

El proceso de intervención inició con un taller que preguntaba por los *imaginarios* que se tenían sobre el colegio los estudiantes y otras personas, se optó por iniciar con este concepto pues se consideró fundamento necesario para la intervención propuesta además siempre se trabajó sin hacer alusión a la definición del concepto desde Castoriadis (1975) o algún otro autor, pero fue entendido por ellos de la misma forma, como un pensamiento constituido en el tiempo y en el espacio, o en este caso sobre el espacio, que llevaba a ver y entender a muchos que lo que se decía o creía sobre el lugar y los sujetos en cuestión era real, o en palabras de una estudiante citada, en un aparte anterior

Son “*mentira(s) que se repite(n) tantas veces que se convierte(n) en verdad*”.

Michelle F. Estudiante 8° grupo intervención –I.E. El Salado-

Esos *imaginarios* luego se llevaron al plano de lo real, sin saberlo, los estudiantes los representaron en las cartografías construidas¹⁰ dotándolos de vida y sentido desde su propia experiencia. *Experiencia espacial* y viva que dotó esos *lugares* de sentidos asociados a temores, recuerdos y vivencias que se hicieron manifiestas en los talleres dos y tres, en donde los planos no solo mostraron calles y avenidas, sino *topofilias* y *topofobias* que ellos como sujetos habían construido a través del tiempo, de su experiencia y de la experiencia de otros. Sentimientos de aceptación y rechazo compartidos con otros, que al sentirlos y vivirlos no necesariamente están referenciados a lo dicho por Yi Fu Tuan (2007), pero esto no los hace menos reales y evidentes en su cotidianidad y en la manera como enfrentan su vida personal y académica. Sentimientos de te-

¹⁰ Planos de *lugares* y *sentidos* -colegio y barrio-, juegos de rol, siluetas.



mor y rechazo por el lugar vivido que muchas veces genera dinámicas que terminan afectando el desarrollo del sujeto, en este caso el proceso académico-formativo de los estudiantes, dinámicas de generatividad que aprendieron a entender y enfrentar con factores protectores que les permitan construir un proyecto de vida, en donde la educación sea el motor que permita trascender el contexto y aportar al tan necesario cambio social, del cual también se verán beneficiados.

Para concluir y después de todo lo dicho, se podría afirmar que la *metamorfosis* se hizo evidente en la casi totalidad de los agentes¹¹ involucrados en el proceso. No solo en los resultados del KPSI que permitió medir, de cierta manera, el alcance de la unidad y el manejo conceptual alcanzado por los estudiantes; también en las construcciones resultantes de los ejercicios propuestos en los talleres; al igual que en las actitudes y disposición de la casi totalidad del estudiantado en los talleres propuestos de la unidad didáctica, actitudes que aún se observan en las clases regulares de ciencias sociales y que permiten afirmar los cambios logrados con la unidad didáctica.

Los estudiantes de los grupos de intervención son jóvenes que a pesar de las problemáticas sociales en las que están inmersos por el contexto en que habitan, tienen sueños y talentos que les permitirán superar muchos de las dificultades y obstáculos que se les presente en el camino, conocen su barrio y saben cuáles son los factores protectores que deben esgrimir para interrumpir el ciclo de marginalidad que ha caracterizado muchas de estas comunidades, garantizando así un proceso académico-formativo exitoso que posibilite trascender el contexto y evitar que las realidades del barrio y el colegio determinen su futuro y el de sus familias.

Esperar que esas alas con que dotaron de forma simbólica a sus siluetas para trascender los riesgos sociales en que sus características las imbuían, las utilicen para superar sus propios obstáculos y volar hacia esos nuevos mundos posibles que iniciaron a descubrir tras su participación en los talleres, fortaleciendo de paso su proceso académico-formativo.

¹¹ Estudiantes y docentes.



A manera de conclusión.

Metamorfosis en las relaciones de los actores educativos

La puesta en escena de la unidad didáctica *metamorfosis* permitió de construir perspectivas de la educación Reproducidas en el pensamiento y discurso de todos aquellos que piensan, hacen, participan y legislan en lo que respecta a temas educativos. Sobre todo a aquellos pensamientos que muestran el acto educativo como un proceso que puede y debe medirse, calcularse, cuantificarse y de cierta manera entenderse como un proceso de fabricación en el que participan unos actores que forman y otros que son formados, un proceso que se inicia y se culmina arrojando unos resultados, muy al estilo de las dinámicas fabriles propias de la modernidad.

Los actores involucrados en el acto educativo vistos a través de lo trabajado en las tres instituciones, atravesaron por una transformación a propósito de la unidad didáctica implementada, esto en la medida en que dejaron los roles tradicionalmente asumidos que aluden a un proceso de fabricación de individuos en el que un sujeto activo imparte o transmite conocimientos a un sujeto pasivo, para ponerse en la piel de otras formas diferentes de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje, dando inicio a algo completamente nuevo en total concordancia con lo que expresa Finkelkraut (1998, p. 44) cuando dice: “El hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio”.

De esta manera se dibujó un escenario mediante la aplicación de la unidad didáctica que movilizó en primer lugar al docente o educador, quien abandonó la imagen de un personaje anquilosado en su escritorio, dotado de marcador y tablero como principal instrumento didáctico útil en condiciones excepcionales como explicar un concepto de manera gráfica o para reforzar una idea, para asumir o reinterpretar finalmente el rol de maestro, entendido éste, como aquel que lleva a su discípulo al mismo nivel de maestría que él detenta, en un acto totalmente despojado de egoísmo y con un cariz altruista. El estudiante por su parte se despojó de su rol pasivo en el pro-



ceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndose en coautor junto con su maestro de un escenario radicalmente nuevo de circulación de saberes, historias, relatos y formas de vivir y estar en el mundo común con los otros o en términos generales emergió un modelo de educación en el cual según Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich (2000) se puede:

“Aprender del actor-personaje mientras éste ejecuta la acción, y responder solícitos a esta otra hipotética invitación suya: «Hazlo conmigo». Entonces no nos limitaríamos a reproducir la originalidad ajena. Más bien, la re-crearíamos, y al mismo tiempo seríamos creadores de una nueva novedad, de un nuevo y original comienzo. (p. 72)

Es de esta manera como en el ejercicio en las tres instituciones pudo haberse llevado a cabo gracias al papel que jugaron los estudiantes, quienes dieron vida a los imaginarios a través de sus historias y relatos, desdibujaron las cartografías del aula de clases, para extender las fronteras del aprendizaje, explorando así otros escenarios como el patio, la cafetería e inclusive el barrio; hicieron frente además a lugares cargados de connotaciones peligrosas y mitigaron su impacto hallando otros espacios en donde poder expresarse y sentirse partícipes de las dinámicas escolares y barriales. El maestro encontró que el mundo mismo es productor y reproductor de sentidos, y que la mera experiencia puede enriquecer la teoría, el maestro no enseñó la geografía o la cartografía del barrio y la escuela, sino que la vivió, la descubrió, la reconoció y construyó con sus estudiantes.

Finalmente puede decirse que la unidad didáctica propicio en la escuela una nueva forma de enseñar y aprender ciencias sociales, no haciendo énfasis en los contenidos y estándares, sino también convirtiendo la propia experiencia de vida de los estudiantes en objeto de conversación entre el maestro y el discípulo, conversación y relato que solicita y demanda un acto completamente nuevo de educación en términos de acogida y reconocimiento del *Otro* con el que habito el espacio del aula de clases.



Bibliografía

Acevedo, J. D. y Quiroz Posada, R. E. (enero-junio, 2016). *Educación para las ciudadanías: una posibilidad de resignificar la enseñanza de la geografía*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 7(1), 64-79.

Acevedo, J. D. (2014). *El estudio del territorio a través de un semillero de investigación en educación para la ciudadanía*. (Informe final de Maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, línea Didáctica de la Geografía. 158.

Agudelo, P. A. (2011). *(Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales*. Pluri-Uni/diversidad, Vol.11 No.3, 2011 –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

Aguilar Arango, J.C. (2013). *“Topofilia de un terruño: mirada escolar a un asunto territorial”*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Ander-Egg, E. (1999), *El taller. Una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio.

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós.

Barinas Salcedo, J. A. (2014). Aportes de la geografía humanística para la comprensión de los lugares de miedo al delito en la ciudad. *Perspectiva Geográfica*, 19(2), 241-258.



Blanco, J. (2007). "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico". En: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coord.) (2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Espinosa López, Rodolfo; Rubio Gallardo, Julio; Uribe Castro, Hernando. (2010). *La formación ciudadana desde la apropiación del lugar como unidad básica del territorio. Interpretaciones paralelas a tres estudios de caso en Santiago de Cali, Colombia*. *Uni-pluri/versidad* 10 (3), 1-12. Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>.

Finkelkraut, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo xx*, Barcelona, Anagrama.

Freire, Paulo. "La Educación como Práctica de la Libertad". (Prólogo de Julio Barreiro). 1971. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay. p. 1.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyección en la investigación cualitativa*. Medellín, Fondo Editorial EAFIT.

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Cuadernos CEDES. Campinas, 25(66), 137-163.

Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Medellín: Funlam*.

_____. (2014). "La sistematización: una estrategia investigativa de educadores que, con imaginación y coraje, deciden reinventarse críticamente". Parte de: Jaramillo Roldán, R. [Ed.]. (2014). *Sistematización en Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia.



Guzmán Moreno, L.; Jiménez Acevedo, N.; Patiño Montoya, D. P.; Toro Rojas, M. V.; Vargas Ramírez, N. I. y Velásquez Ruiz, M. M. (2006). La resignificación de la discapacidad en el imaginario colectivo de educadores de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar. Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial, Universidad de Antioquia.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw Hill.

Hiernaux, N. D. y Lindón, A. (1993). “El concepto de espacio y el análisis regional.” *Secuencia* 25, 89-110.

Iafrancesco Villegas, G. M. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Institución Educativa Pedro Estrada. (2016). *Ruta de convivencia escolar*.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). *La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública*. En: Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna. *Las estrategias de investigación cualitativa, Manual de investigación cualitativa*, Vol. III. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 361-439.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.

Lindón, A. [et. al]. (2006). “De la espacialidad, el lugar y los imaginarios urbanos: a modo de introducción”. En: Lindón, A. [et. al]. (2006). *Lugares e imaginarios en las metrópolis*. Barcelona: Anthropos Editorial.



Medina, G. D. (2012). *Proyecto Educativo Institucional (Institución Educativa Pedro Estrada)*. Itagüí.

Mejía Jiménez, M.R. (2014). “Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y como se produce en la sistematización”. Parte de: Jaramillo Roldán, R. [Ed.]. (2014). *Sistematización en Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia. Pp.7-37.

Morales García, A. M. (2010). “La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad: Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich, 2001”. *Paidós-Papeles de pedagogía* 70 (34), 196-197.

PEI, Institución Educativa Darío de Bedout. (En ajustes). Envigado.

PEI, Institución Educativa El Salado, (2015). Envigado.

Piza Cubides, A. H. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público*. (Tesis Maestría en Planeación Urbana y Regional. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Arquitectura y Diseño. 163.

Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación en educación*. Bogotá: ICFES.

Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Editorial Aljibe.

Rodríguez Luna, M. E. (2012). “El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar”. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. 13-43.



Salazar Ariza, D. P (s.f) “*El sentido de lugar desde el contexto escolar*”. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.

Sanmartí, N. (1997). Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones. Recuperado de <http://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/07/Ense%C3%B1anza-de-las-Ciencias-Neus-Sanmart%C3%AD.pdf>

Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: CARA PARENS.

Yory, C. M. (1999). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Bogotá: Editorial CEJA. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9588/8828>

Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia*. España. Editorial Melusina.

Universidad de Córdoba. (2009). *Cartografía social*. Argentina. Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://www.unc.edu.ar/extension/vinculacion/instituciones-sociales-y-salud/acciones-realizadas/2009/seminario-extensionista-aportes-de-la-epidemiologia-comunitaria/unc-seu-herrera-cartografia-social.pdf>

Vargas Henao, F. M y Sánchez Pérez, E. Y. (2010). *Escuela: topofilias y desarraigos*. Universidad de Antioquia. *Uni-Pluri/Versidad* 10 (3). 1-10. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9588/8828>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Yory, C. M. (s.f). *Del Espacio Ocupado al Lugar Habitado: Una aproximación al concepto de topofilia. Serie Ciudad y Hábitat No. 12.* 1-18. Recuperado de:
[file:///C:/Users/CESAR/Downloads/Del_espacio_ocupado%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/CESAR/Downloads/Del_espacio_ocupado%20(3).pdf)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXOS.

ANEXO A. PROPUESTA SISTEMATIZACIÓN

Se pretende sistematizar una práctica de aula en ciencias sociales orientada a la implementación de una unidad didáctica conformada por cinco talleres interactivos secuenciales, llamada *Metamorfosis*, que pretende aportar al fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes de secundaria de las Instituciones Educativas Pedro Estrada de Itagüí, Darío de Bedout y El Salado de Envigado. Una práctica que aspira a la producción de enunciados y sentidos (Mejía Jiménez, 2014) que permitan la identificación y movilización de los imaginarios sociales relacionados con factores de vulnerabilidad y riesgo social.

Es importante comentar que *Metamorfosis* ya se aplicó con estudiantes de octavo grado, pero una vez realizada la primera intervención, se evidenció la posibilidad y necesidad de desarrollarla también en otros grados de secundaria y grupos focales de estudiantes que por sus características de vulnerabilidad pudieran verse beneficiados al participar de esta práctica. Esta sistematización será liderada por los maestros que guiarán la implementación de la Unidad Didáctica en cada Institución y algunos estudiantes que participarán con el seguimiento de un Diario de relatos; en donde consignarán las impresiones y percepciones de cada taller, además de sus ideas, reflexiones y aprendizajes. El tiempo considerado para realizar este ejercicio, serán los años 2018 y 2019, periodo en el cual se aspira a realizar la implementación de tres futuros procesos de intervención en tres grupos más de cada Institución Educativa.

Los objetivos de esta sistematización son

Analizar los aportes de la implementación de la Unidad Didáctica *Metamorfosis* al fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes de las Instituciones Educativas Pedro Estrada de Itagüí, Darío de Bedout y El Salado de Envigado.



-Identificar la manera como el estudio del lugar y los imaginarios sociales construidos sobre los territorios de los barrios San Fernando de Itagüí, La Sebastiana y El Salado de Envigado permite el fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes de las Instituciones Educativas Pedro Estrada, Darío de Bedout y El Salado.

-Implementar en diferentes grados y grupos focales de estudiantes de secundaria de las Instituciones Educativas Pedro Estrada de Itagüí, Darío de Bedout y El Salado de Envigado la Unidad Didáctica *Metamorfosis* orientada al fortalecimiento de los procesos académico-formativos desde el área de ciencias sociales, beneficiando los hallazgos que permitan su mejoramiento.

-Describir el fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes de secundaria de las Instituciones Educativas Pedro Estrada de Itagüí, Darío de Bedout y El Salado de Envigado a partir de su participación en la implementación de la Unidad Didáctica *Metamorfosis*.

Participarán en la sistematización de la práctica un grupo de cinco estudiantes en cada Institución Educativa, que serán invitados a participar según el nivel de compromiso y respuesta positiva evidenciado durante la aplicación del taller #1 -Identificación de imaginarios-. A estos estudiantes se les entregará un cuaderno que utilizarán como un Diario de Relatos, allí consignarán todo aquello que surja durante la aplicación de los talleres, sus aprendizajes, ideas y demás reflexiones. Se llama Diario de relatos a este instrumento, ya que se pretende dar la libertad suficiente al estudiante para que consigne con toda sinceridad y en el momento que considere conveniente, sus anotaciones y las percepciones que le genere el ejercicio, de manera que enriquezca futuras implementaciones de la Unidad Didáctica; resultados que difícilmente se pueden lograr con los esquemas de las bitácoras investigativas o los diarios de campo.

Con el fin de lograr un registro pertinente y constante de la práctica, este grupo de estudiantes serán acompañados y asesorados por el docente que guiará la implementación de los talleres de la Unidad Didáctica, quien a su vez realizará la construcción de su propio Diario de relatos. En este ejercicio, el docente será participante activo de su práctica, adoptando un rol desde el que observa, describe, analiza, reflexiona y propone maneras de reinventarse y mejorar como maestro (Mejía



Jiménez, 2014). Estos escritos serán el insumo para la construcción del meta relato que se propone como resultado de esta sistematización.

Esta sistematización se realizará desde el *Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana* (Ghiso, 1998), este enfoque “asume la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en el cuerpo teórico aprendido o aplicado”. La sistematización está vinculada aquí a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto, en el caso específico de esta práctica, el desafío consiste en estudiar los imaginarios sociales construidos por estas comunidades durante su historia, para que desde su identificación y movilización se fortalezcan los desempeños académicos de los estudiantes y la convivencia institucional. Desde esta posición, “la sistematización propuesta busca entonces recuperar el saber tácito, que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afrontó”. Reconociendo y valorando saberes y destrezas que la mayoría de veces no son tenidas en cuenta y han sido invisibilizadas en la acción, fomentando talentos artísticos y motivando la participación del estudiantado. “En este tipo de procesos se descubre que, al recuperar y reflexionar la experiencia, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando y esto le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla”. (Ghiso, 1998, pp. 8-9).

Este plan de sistematización se divide en tres momentos: La reconstrucción histórica, el análisis e interpretación crítica, y la potenciación y aprendizajes. Momentos que permitirán hacer seguimiento a la implementación de los talleres de la Unidad Didáctica en Ciencias Sociales, *Metamorfosis*, de manera que pueda ser objeto de adecuaciones y mejoras que posibiliten su implementación en diferentes grados y grupos de básica secundaria de las tres Instituciones Educativas donde se aplicará. La Unidad Didáctica consta de cinco talleres secuenciales que buscan generar en los estudiantes la identificación y movilización de los imaginarios sociales vinculados al contexto socio-histórico de estos barrios de manera que aprendan a contrarrestar los elementos de vulnerabilidad y riesgo social a partir del conocimiento de factores protectores que los alejen de estas realidades.



La reconstrucción histórica de la práctica en esta sistematización se hará a partir del seguimiento de un *Diario de relatos* por parte de los cinco estudiantes que harán parte del proceso en un cuaderno que se les entregará al inicio de la aplicación de los talleres, allí describirán lo que observen en los ellos y las posibilidades de mejora que detecten. De igual forma, se generarán espacios de expresión oral o escrita por parte de todos los participantes en ciertos momentos de la implementación de la Unidad, registrando lo que ocurre durante las sesiones destinando para ello algún medio escrito o digital.

Para el análisis e interpretación se hará una recolección periódica de los Diarios de relatos de los estudiantes, de manera que los comprometa con la sistematización y a su vez sirva para ir transcribiendo la información necesaria para la construcción del meta-relato que se entregará como resultado final de la sistematización. También se utilizarán las evidencias recaudadas durante el proceso de implementación de los talleres (videos, fotografías, cuestionarios y guías diligenciados, entre otros), al igual que autoevaluaciones periódicas estandarizadas aplicadas a los estudiantes al final de algunos talleres y una vez terminada la implementación de la Unidad Didáctica, para utilizar estos resultados como complemento de los datos recaudados en los KPSI (Young y Tamir, 1977).

Para ir potenciando y posibilitando los aprendizajes que propende la implementación de esta Unidad Didáctica, al finalizar cada fase de implementación, es decir, cada una de las tres intervenciones propuestas, se reunirán los textos construidos (Diarios de relatos, Cartografías, Juegos de Rol, KPSI, Guías diligenciadas, imágenes, videos, entre otros) para ir describiendo el proceso, relacionando aportes y hechos que permitan favorecer y potenciar la estrategia encontrando posibilidades de mejoramiento de la estrategia pedagógica propuesta, orientada a que después de futuras intervenciones se permita demostrar la pertinencia de Unidad Didáctica *Metamorfosis* como dispositivo pedagógico en ciencias sociales orientado al fortalecimiento de los procesos académico-formativos de los estudiantes.

Como técnicas de recolección y generación de información, se considera el uso de varias estrategias metodológicas vinculadas a investigaciones de tipo cualitativo e instrumentos de evaluación como el inventario de conocimiento de estudio previo o KPSI (Young y Tamir, 1977);



el cual se aplicará antes de iniciar el primer taller y al finalizar la implementación de cada Unidad Didáctica. Producto de este taller se socializarán los resultados a través de posters construidos por los estudiantes en equipos colaborativos de trabajo y ubicados en espacios estratégicos de cada Institución Educativa.

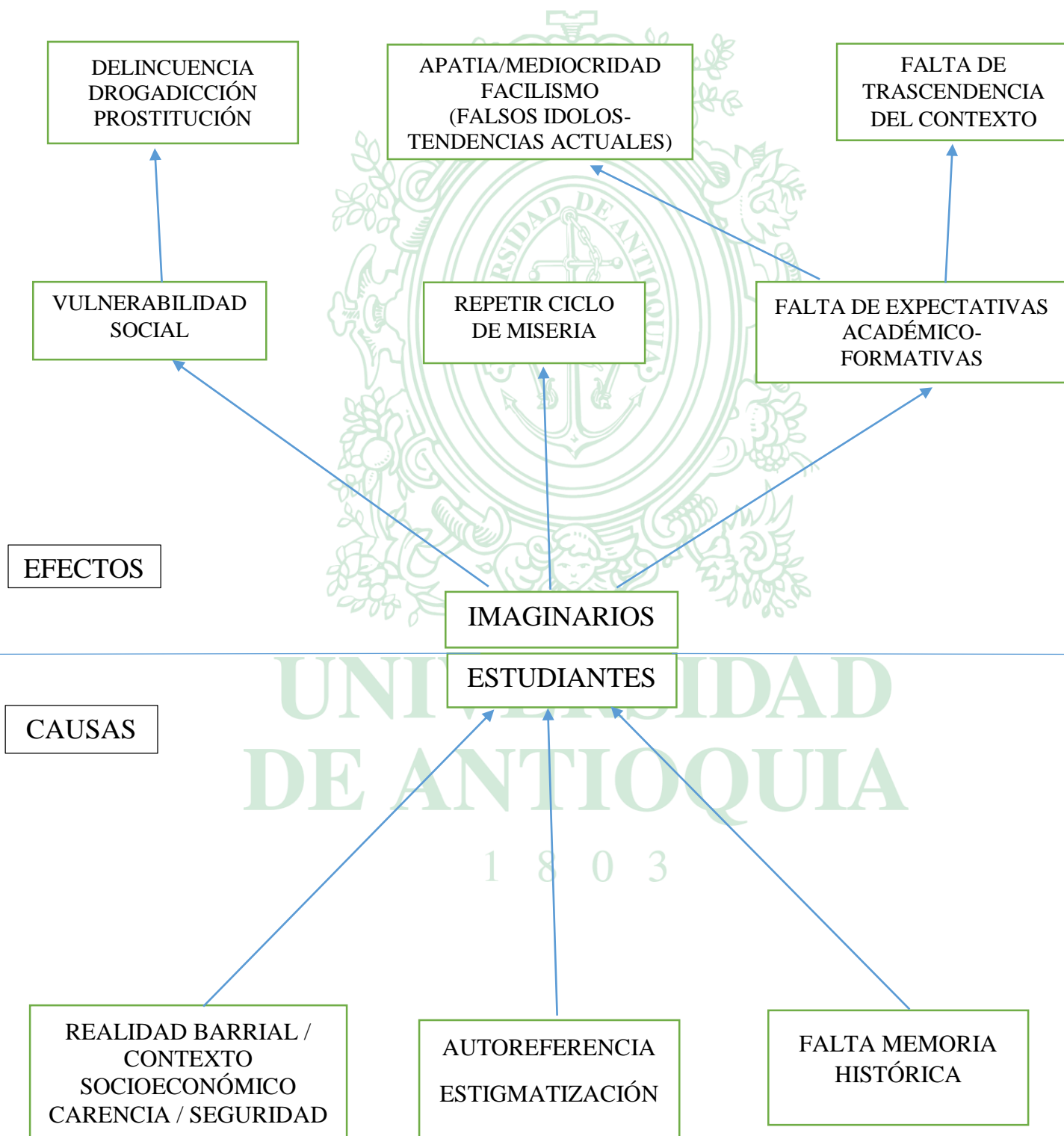
Como insumo necesario para la realización del primer taller, se deben construir ficheros con información sobre las percepciones e ideas que tienen del barrio y el colegio diversos tipos de personas, como estudiantes, miembros de la comunidad educativa y habitantes del barrio ajenos a la Institución.

Como la Unidad Didáctica está compuesta por actividades que se relacionan con la Didáctica específica de la Geografía y la Historia, se realizará la construcción de varias cartografías que llevarán al estudiante al conocimiento y comprensión del espacio que habitan, al autoreconocimiento como ser social e histórico. De igual forma, al diligenciar las Guías de recorrido y observación de los talleres #2 y #3 se estará recolectando información para la realización de las cartografías de estos mismos talleres y del juego del rol (Taller #4), el cual permitirá generar conocimiento que les permita construir elementos protectores a partir de la comprensión de imaginarios, topofilias y topofobias, factores de riesgo y vulnerabilidad social.

Los Diarios de relato serán la herramienta que permitirá al final reconstruir la práctica, hacer seguimiento a su proceso y se espera convertirlos en un espacio de expresión de las ideas, reflexiones, conclusiones, propuestas y transformaciones observadas.



ANEXO B. ARBOL PROBLÉMICO





ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: _____

Municipio: _____

Yo, _____, identificado (a) con cedula de ciudadanía _____ mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____, he (hemos) sido informado(s) acerca de la participación de mi acudido (a) en el proyecto de intervención institucional titulado *Metamorfosis*, a cargo del docente _____ del área de _____.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en el proyecto, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este proyecto no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones.

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.

Al finalizar el proceso de intervención institucional, el proyecto podrá ser utilizado por el Ministerio de Educación Nacional y/o la Institución Educativa con fines pedagógicos y formativos.

No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.

La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados se utilizarán únicamente para los propósitos pedagógicos y formativos del proyecto de intervención institucional. Las entidades a cargo de acompañar el proyecto de intervención y el docente investigador garantizarán la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de implementación de la estrategia pedagógica realizada.

Los datos personales harán uso de la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales del Ministerio de Educación Nacional y de la normatividad vigente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la actividad de intervención institucional a través de la implementación de la Unidad Didáctica *Metamorfosis* en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA PADRE, ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL CC/CE:



ANEXO D. KPSI*

1. **AREA:** CIENCIAS SOCIALES
2. **UNIDAD TEMÁTICA O CONCEPTUAL:** IMAGINARIO SOCIAL
3. **GRADO / GRUPO:** 8°
4. **INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** _____
5. **FECHA:** _____
6. **DOCENTE:** _____
✓

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

A continuación, encontraras una serie de preguntas relacionadas con el concepto de Imaginario Social, las cuales se usarán con el propósito de identificar tu grado de conocimiento sobre dicho tema. Estas preguntas constituyen una herramienta que nos permitirá implementar una serie de actividades de aprendizaje a partir de lo que sabes.

Marca una X en la casilla que corresponde a cada una de las siguientes categorías:

1. No lo sé/ No lo comprendo.
2. Lo conozco un poco.
3. Lo comprendo parcialmente.
4. Lo comprendo bien.
5. Lo puedo explicar a un compañero.

Pregunta o enunciado	Categorías de respuesta				
	1	2	3	4	5
1. ¿Conozco relatos del pasado del barrio o el colegio?					
2. ¿Las condiciones sociales y económicas de un barrio o sector influyen en la forma pensar de sus habitantes?					
3. ¿Conoces los factores de vulnerabilidad y riesgo social presentes en el barrio que más afectan a los jóvenes?					
4. ¿Muchas de las situaciones que se presentan en la cotidianidad del colegio son reflejo de las realidades que se viven en el barrio?					
5. ¿Conozco si el barrio o el colegio tienen lugares cargados con percepciones negativas y/o positivas por parte de las personas que los habitan?					
6. ¿Identifico el concepto de imaginario social y comprendo la manera como éste influye en la construcción del proyecto de vida de los niños y jóvenes?					

* Knowledge and Prior Study Inventory. Inventario de Conocimiento de Estudio Previo, Young y Tamir (1977).



ANEXO E. TALLER #1

NOMBRE DEL TALLER:

IDENTIFICACIÓN DE IMAGINARIOS.

OBJETIVO:

Identificar los imaginarios sociales que se tienen sobre la Institución Educativa a la que pertenezco.

CONCEPTOS

- Imaginario social
- Percepción
- Topofilia
- Topofobia

DESCRIPCIÓN.

Este taller busca que los estudiantes del grupo de intervención identifiquen y contrasten las percepciones e imaginarios que se tienen sobre la Institución Educativa. Inicia como un ejercicio individual, donde los estudiantes consignaran por escrito las diferentes ideas que se tienen sobre el colegio, para ello se le entregará a cada uno tres fichas bibliográficas de diferentes colores, las cuales diligenciarán según indicaciones.

Una vez diligenciadas las fichas, los estudiantes se reúnen en equipos de 4 integrantes para contrastar las respuestas que cada uno de ellos redactó. Posteriormente se les entregan fichas, previamente elaboradas, en donde estarán consignadas opiniones similares de otros compañeros de diferentes grados de la Institución. Luego, y de manera participativa, los estudiantes establecerán puntos en común y percepciones similares de las opiniones encontradas sobre La Institución Educativa.

A continuación, se les entrega 2 pliegos de papel y 2 marcadores de diferente color por equipo, para que en cada pliego clasifiquen las respuestas en aspectos favorables y desfavorables que luego serán socializados a los compañeros de los otros equipos.



En los mismos equipos y una vez terminada la actividad de socialización, los estudiantes construirán un mensaje a manera de conclusión del ejercicio, el contenido del mensaje deberá estar relacionado con los hallazgos en común, producto del trabajo con las fichas. El mensaje será en sentido positivo y buscará fortalecer uno de los valores institucionales presentes en el Manual de Convivencia. A continuación, los estudiantes iniciaran un recorrido en grupos por diferentes espacios de la Institución y escogerán libremente el lugar en donde ubicaran el cartel construido para comunicar el valor institucional escogido para superar el imaginario más reiterativo identificado durante el ejercicio. Este cartel también tendrá como finalidad promover los valores institucionales en la comunidad estudiantil.

DURACIÓN DEL TALLER

4 horas

2 sesiones

MOMENTOS

El taller se divide en dos sesiones de dos horas cada una, de igual forma, las sesiones estarán divididas en varios momentos, los cuales se explican a continuación. Se propone iniciar con un ejercicio de activación (video, canción, reflexión, entre otras) a criterio del docente; de igual forma, se debe realizar una charla motivacional que explique el sentido del taller.

SESIÓN 1

1. Activación
Video: [Link](#)

Duración: 5 minutos

2. Inicio

Se dispone el grupo en mesa redonda y se le entrega a cada estudiante tres fichas bibliográficas de colores diferentes –azul, amarillo y verde-.

Duración: 5 minutos



3. Diligenciamiento de fichas individuales

Se les indica a los estudiantes que en la ficha azul escriban lo que las personas que no pertenecen a la comunidad educativa piensan sobre la Institución, en el caso de ser nuevos, lo que ellos escuchaban antes de entrar a estudiar allí. En la ficha amarilla, su opinión como estudiante de la Institución Educativa. Y en la verde, deberán responder a la pregunta ¿Qué aspectos de la realidad del barrio se observan en la cotidianidad del colegio?

Se debe prestar atención a que los estudiantes respondan de forma honesta y como guía no influir en la explicación con juicios de valor o prejuicios personales.

Duración: 30 minutos

4. Conformación e inicio de trabajo en equipo

Se conforman equipos de cuatro estudiantes y se les indica que en su equipo cada uno lea de forma ordenada lo redactado en cada ficha, iniciando por la azul, continuando con la amarilla y finalizando con la verde. Simultáneamente se les entregan hojas de block para que organicen la información, señalando los hallazgos en común y valorando cada una de las opiniones según sean favorables o desfavorables.

Duración: 30 minutos

5. Elaboración poster

Una vez terminado el ejercicio de análisis y clasificación de la información, se le entrega a cada equipo dos pliegos de papel y dos marcadores para que procedan a elaborar un poster en donde clasificaran las opiniones analizadas (positivas y negativas; favorables o desfavorables, dificultades o potencialidades.).

Duración: 20 minutos

6. Socialización poster

De forma organizada los equipos socializan su poster leyendo las opiniones allí consignadas, durante este momento el docente intenta relacionar las opiniones imaginadas por quienes no habitan el lugar en cuestión y la realidad del mismo, además de cómo pudieron modificarse los imaginarios de aquellos estudiantes que antes de ingresar a la Institución Educativa conocían opiniones desfavorables del colegio.

Duración: 20 minutos



SESIÓN 2

1. Elaboración cartel

Los estudiantes se reúnen en los mismos equipos que trabajaron durante la primera sesión, se les entrega un pedazo de papel de 1,5 metros de largo por 80 centímetros de ancho. Se debe disponer de marcadores y vinilos para el trabajo de los estudiantes. Con el apoyo del Manual de Convivencia institucional, señalar los valores institucionales allí consignados y orientar para que escojan el valor que consideren más importante para superar alguno de los imaginarios sociales desfavorables que se tienen sobre la Institución Educativa; este taller también puede desarrollarse de forma independiente, articulado a los proyectos institucionales de Democracia o Ética y Valores. Luego de escoger y reflexionar en torno al valor escogido, se procede a crear un mensaje y pintarlo con una buena factura sobre el papel.

Duración: 1 hora 30 minutos

2. Socialización cartel

Se socializa el cartel en el grupo de intervención y luego se desplazan en los respectivos equipos de estudiantes fuera del aula donde se realizó el taller, para ubicarlos de forma libre en espacios estratégicos que permitan ser observados por los demás miembros de Institución Educativa. La socialización del cartel en el grupo tendrá una duración de 5 minutos. Si los equipos de estudiantes desean socializar el ejercicio con otros grupos, se les definirá un tiempo similar, indicándoles registrar su visita en una foto donde aparezca el cartel y el grupo, como evidencia del ejercicio realizado. Una vez se ubique el cartel en el espacio definido se tomará la respectiva evidencia fotográfica.

Duración: 30 minutos

LUGAR

Aula múltiple o auditorio
Salón de clase - Espacios institucionales



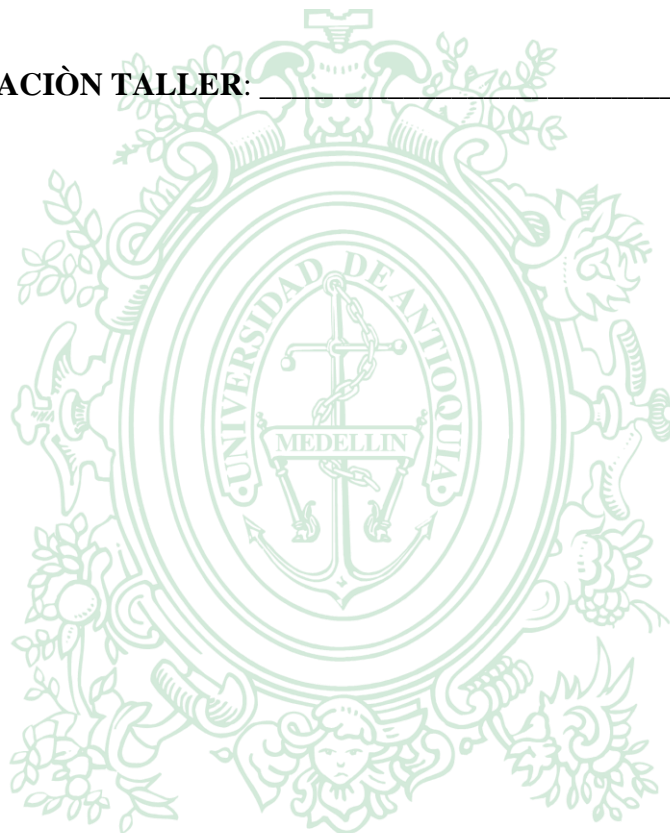
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

RECURSOS

Computador, Videobeam, fichas bibliográficas, Manual de Convivencia, hojas de papel, pliegos de papel bond o periódico, lápices, lapiceros, marcadores, vinilos, pinceles, cinta de enmascarar, salón de clase.

FECHA(S) REALIZACIÓN TALLER: _____



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXO F. TALLER #2

NOMBRE DEL TALLER:

LUGARES & SENTIDOS

OBJETIVO:

Identificar el sentido que le damos a los lugares de la Institución Educativa según la experiencia histórica y espacial vivida.

CONCEPTOS

- Lugar
- Experiencia espacial
- Percepción
- Topofilia
- Topofobia

DESCRIPCIÓN.

Este taller pretende identificar la percepción que los estudiantes tienen sobre algunos lugares de la Institución Educativa, además de contribuir a la ubicación geoespacial de los mismos. Se propone un recorrido de observación y el diligenciamiento de una guía, en equipos de 3 estudiantes, por los diferentes espacios físicos institucionales, para ello se les entregará una guía de observación y unas fichas de colores que ellos deberán ubicar en los lugares con que han construido algún tipo de relación y/o percepción a través de su experiencia histórica y espacial; tomando una fotografía como evidencia.

Luego del recorrido, regresaran al salón de clase en donde elaboraran un plano del colegio y ubicaran los diferentes lugares clasificados por colores, asignándole a cada lugar en el plano un sentido según el color y su significado.

Terminados los planos se hará la socialización en grupo de los mismos, señalando los lugares y percepciones en común. Como conclusión se debe buscar establecer si la percepción que se tiene



de dichos lugares es general y si el sentido de los mismos está dado por aspectos reales o imaginados.

Si no se dispone de las 3 horas continuas para la realización del taller, este puede ser dividido en dos sesiones. En cualquier caso, es recomendable durante la elaboración del plano permitir pausas a los estudiantes para evitar agotamiento y obtener mejores resultados del trabajo.

DURACIÓN DEL TALLER

3 horas

MOMENTOS

1. Explicación de la actividad

Se inicia explicando cómo los lugares son percibidos por las personas de forma diferente, en donde incluso entran en juego aspectos psicológicos y sensoriales (Tuan, 2007). De igual forma, se les indicará como los colores también generan sensaciones y representan diferentes estados de ánimo.

Duración: 10 minutos

2. Recorrido de observación

Se le entrega la guía que utilizará en el recorrido a cada estudiante para que tomen nota sobre los lugares y el sentido de los mismos, clasificándolos según el color. Durante el recorrido los estudiantes deberán estar atentos a la forma de los espacios, ubicación exacta de salones, oficinas y demás dependencias. Ubicaran pedazos de cartulina en los lugares que para ellos genera algún tipo de percepción o relación. Para este recorrido se utilizarán cartulinas de color azul, rojo, verde y amarillo. El azul se utilizará para referenciar los lugares que producen sensaciones de miedo, aburrimiento, desmotivación y pereza; el rojo para señalar peligro, alerta, ira; el verde para lugares de calma y tranquilidad; y el amarillo para los espacios de socialización, alegría, goce, disfrute y buenos recuerdos. Cada lugar visitado deberá ser fotografiado, como evidencia del recorrido. La guía de observación y las imágenes tomadas en el recorrido serán utilizadas como instrumento para la elaboración del plano. Se sugiere diseñar una ruta del recorrido que facilite el acompañamiento de los estudiantes durante este momento del taller.



Duración: 30 minutos

3. Elaboración del plano

Una vez terminado el recorrido, los estudiantes regresaran al salón de clases –o al espacio previamente definido por el docente-, allí dispondrán de un pliego de cartulina en donde representaran en un plano la Institución Educativa. Se recomienda que el docente cuente como material de apoyo los planos de la planta física de la Institución Educativa, de manera que sirva de ejemplo a los estudiantes para la elaboración de su propio plano. De igual forma, se les indica a los estudiantes pintar los mismos colores asignados a los lugares en el recorrido sobre su plano.

Duración: 2 horas

4. Socialización

Cada equipo socializa su plano y se contrasta las percepciones que cada uno tiene sobre los diferentes lugares de la Institución Educativa, explicando el porqué de la clasificación realizada. En esta socialización el docente deberá propender por que los estudiantes en su explicación señalen la razón de dicha percepción, buscando sentidos reales o imaginados.

Duración: 20 minutos

LUGAR

Salón de clase

Espacios institucionales

RECURSOS

Guía para el recorrido, Computador, Videobeam, planos Institución Educativa, hojas de papel, pliegos de cartulina, lápices, lapiceros, marcadores, salón de clase y espacios físicos institucionales.

FECHA(S) REALIZACIÓN TALLER: _____



ANEXO G. TALLER #2 Guía de recorrido institucional

Este documento deberá diligenciarse de forma individual para luego contrastarlo y compararlo con los demás integrantes del equipo, será requisito fundamental para la elaboración de la cartografía producto de este taller. El recorrido se realizará por los espacios institucionales que frecuentan los estudiantes del grupo de aplicación del proyecto de intervención. Se recomienda hacer el recorrido de forma ordenada poniendo especial atención a los espacios y sus características.

Durante el recorrido los estudiantes ubicarán cartulinas de diferentes colores que permitirán identificar y darles sentido a los lugares visitados. Una vez ubicadas las cartulinas de colores los estudiantes deberán tomar una imagen con el uso de la cámara del teléfono celular de alguno de los miembros del equipo.

Los colores a utilizar serán: El azul se utilizará para referenciar los lugares que producen sensaciones de miedo, aburrimiento, desmotivación y pereza; el rojo para señalar peligro, alerta, ira; el verde para lugares de calma y tranquilidad; y el amarillo para los espacios de socialización, alegría, goce, disfrute y buenos recuerdos.

Nombre estudiante	
¿Qué lugares clasifiqué en azul y por qué?	
¿Qué lugares clasifiqué en rojo y por qué?	
¿Qué lugares clasifiqué en verde y por qué?	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

¿Qué lugares clasifiqué en amarillo y por qué?	Facultad de Educación
--	-----------------------

FECHA DILIGENCIAMIENTO: _____



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXO H. TALLER #3

NOMBRE DEL TALLER:

CENTRO, SENTIDOS Y PERIFERIAS

OBJETIVO:

Identificar el sentido que le damos a los lugares del barrio según la experiencia histórica y espacial vivida.

CONCEPTOS:

- Lugar
- Percepción
- Centro
- Periferia

DESCRIPCIÓN.

Este taller tiene un espacio de preparación que considera la explicación del docente y la indagación en campo del estudiante. Previo al taller el docente explicará como el estudiante deberá diligenciar la guía de observación de su barrio y que criterios debe seguir. La guía llevará al estudiante a recorrer su barrio y a observar los diversos lugares y su apropiación por parte de la comunidad que allí habita. Tendrá una serie de preguntas que deberá responder de forma analítico-descriptiva.

Para la realización del ejercicio central, el estudiante contará con su guía diligenciada y se le entregará medio pliego de papel bond y marcadores; se tendrá disponible vinilos y pinceles por si son necesarios. Se le indicará al estudiante elaborar un mapa de su barrio o sector, tomando como centro su casa, allí deberá ubicar algunos aspectos con el apoyo de las respuestas de la guía, utilizando colores para clasificar algunos de los lugares; así como se hizo en el recorrido por los



espacios físicos de la Institución Educativa (Taller #2). De igual forma, se realizará una construcción colectiva de las convenciones a emplearse en el mapa, de manera que se generen acuerdos sobre las representaciones a emplear.

Una vez terminada la actividad de construcción de la cartografía, se dará un espacio de socialización en donde se expondrán y relacionarán los hallazgos de cada estudiante. Posteriormente, se recogerán los mapas para usarlos en el inicio del Taller # 3.

DURACIÓN DEL TALLER

4 horas

MOMENTOS

SESIÓN 1

1. Explicación de la actividad

El docente hace apertura del ejercicio explicando la guía que deberán diligenciar en campo los estudiantes. Este será un formato compuesto por varias preguntas que pretenden ubicar a los estudiantes en el espacio, además de introducirlos en el manejo de conceptos básicos, como por ejemplo el de centro y periferia. A la vez, que los dotará del conocimiento de las características necesarias para la construcción de sus cartografías.

Duración: 10 minutos

2. Guía de observación

Se entrega la guía a cada estudiante indicándole como diligenciarla. Si es posible, lo recomendable es que realicen el recorrido por el barrio o sector que habitan, de lo contrario se les puede permitir diligenciarla con la ayuda de familiares y/o amigos.

Duración: 1 hora 50 minutos



SESIÓN 2

1. Elaboración cartografía barrial

Con su guía diligenciada, el estudiante de forma individual en medio pliego de papel bond de color blanco dibujará el mapa de su barrio –o sector donde habita- tomando como centro su casa, allí ubicará los lugares más significativos del barrio y los espacios que dan cuenta de su historia. Aunque la actividad es individual, se recomienda proponer grupos de trabajo, en el que cada estudiante debe responder por su cartografía, para que a través de un trabajo colaborativo se puedan elaborar mejores representaciones de los lugares que se están significando, generando espacios de consenso y disenso.

Al igual que en el taller # 2, el color azul se utilizará para referenciar los lugares que producen sensaciones de miedo, aburrimiento, desmotivación y pereza; el rojo para señalar peligro, alerta, ira; el verde para lugares de calma y tranquilidad; y el amarillo para los espacios de socialización, alegría, goce, disfrute y buenos recuerdos; así como las convenciones construidas de forma colectiva.

Duración: 1 hora 40 minutos

2. Socialización

Cada estudiante presentará y describirá su cartografía frente al grupo, señalando los elementos que la componen y explicando el sentido de los mismos.

Duración: 20 minutos

LUGAR

Salón de clase

Aula múltiple o auditorio

Barrio o sectores de habitación de los estudiantes

RECURSOS

Guía de observación, papel bond, lápices lapiceros, marcadores.

FECHA(S) REALIZACIÓN TALLER: _____



ANEXO I. TALLER #3 *Guía de observación barrial*

Este documento deberá diligenciarse de manera individual, será requisito fundamental para la elaboración de la cartografía producto de este taller. Se recomienda que en la medida de las posibilidades se haga el recorrido por el barrio para observar lo que pide diligenciar la Guía, sino se dan las condiciones para ello, puede diligenciarse a partir del conocimiento empírico que se tenga del lugar en cuestión. También se puede pedir ayuda para su diligenciamiento a vecinos y/o familiares que conozcan mejor el barrio y su historia.

Nombre del estudiante	
Nombre del barrio y/o sector	
¿Cuál es el origen del barrio en qué vives?	
¿Cuáles fueron las primeras casas y/o construcciones?	
¿Quiénes fueron los primeros pobladores?	
¿Cuáles son los principales espacios de socialización, deporte, recreación y cultura?	
¿Qué lugares conoces y/o frecuentas?	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

¿Qué lugares te producen miedo o temor?	Facultad de Educación
¿En qué lugares te sientes protegido?	
¿Cómo ha cambiado el barrio durante su historia?	

FECHA DILIGENCIAMIENTO: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXO J. TALLER #4

NOMBRE DEL TALLER:

JUEGO DE ROLES

OBJETIVO:

Comprender a través de un juego de rol los riesgos y factores de protección presentes en la cotidianidad del barrio y la vida de los estudiantes.

CONCEPTOS:

- Imaginario social
- Percepción
- Topofilia
- Topofobia
- Riesgo social
- Vulnerabilidad
- Factores protectores

DESCRIPCIÓN.

Los juegos de rol son juegos de realidad simulada que permitirán al estudiante ubicarse en el espacio, explorar y comprender algunas características de su entorno. A su vez harán emerger algunos riesgos sociales presentes en la cotidianidad barrial e institucional que se espera aprendan a contrarrestar con la identificación de factores protectores que orientarán la toma de decisiones y el empoderamiento de sus procesos académico-formativos.

Para el inicio del taller se contará con las cartografías previamente elaboradas por los estudiantes (Taller #3), de igual forma se debe contar con una imagen o fotografía del colegio para ser ubicada en la pared. Además de cartulinas, colores, marcadores, lápices, tijeras, colbón, cinta de enmascarar, vinilos, pinceles, plastilina, cartón industrial, arcilla o masa de porcelanicron.



DURACIÓN DEL TALLER

6 horas

3 sesiones

MOMENTOS

SESIÓN 1

1. Construcción cartografía general

Se ubica la representación del colegio en el centro de la pared del espacio definido para el taller. Tomando como foco dicha imagen, se les indica a los estudiantes que ubiquen su cartografía personal elaborada en el taller anterior alrededor de la misma, iniciando los estudiantes que habitan más cerca de la Institución Educativa de manera que se aplique los conceptos de centro y periferia con respecto al punto de referencia previamente definido.

Duración: 30 minutos

2. Creación juego de rol

Una vez terminada la construcción colectiva de la cartografía general los estudiantes se reúnen en grupo de 6 personas para compartir las impresiones de la misma, posteriormente y con base en lo observado definirán la manera en la que construirán el tablero de juego. Se debe propiciar un espacio de creatividad que permita que la actividad fluya y los estudiantes propongan juegos de rol variados de acuerdo a sus necesidades, gustos e intereses. Se propone que al finalizar la sesión cada equipo tenga un boceto e idea clara del juego que elaboraran en la siguiente sesión.

Duración: 30 minutos

SESIÓN 2

1. Elaboración tablero juego de roles

Con el uso de los materiales y/o recursos necesarios elaboraran de forma colaborativa el tablero, las cartas, fichas, dados y demás elementos necesarios para jugar. El docente deberá tener un conocimiento previo de los diferentes tipos de juego de rol para poder orientar efectivamente la actividad. Se sugiere que se utilice el mismo material para el tablero y todos se hagan de la misma medida. Por la extensión de este momento, se propone trabajarlo en dos fases para evitar el



cansancio de los estudiantes dando un espacio intermedio de descanso o repartiéndolo en dos clases.

Duración: 3 horas

SESIÓN 3

1. Construcción del Avatar

Una vez terminado el tablero de juego y los elementos que lo componen, cada estudiante y con el uso del material manipulable definido (cartulina, cartón, plastilina, arcilla o masa de porcelanícron) procederá a moldear la figura del avatar que lo representará en el juego, dando libertad a que lo construyan según las características predefinidas y sus gustos o capacidades. Este personaje representará al estudiante en la realidad simulada del juego de rol, dotándolo de características, fortalezas y debilidades con que enfrentará los peligros presentes en el juego.

A partir de este momento entran en acción las narrativas de los estudiantes, es importante para el orientador del taller evocar los asuntos anteriores para que los estudiantes los incorporen en sus relatos, dando los matices necesarios para que se nutra el taller, retomando lo trabajo con los estudiantes en talleres anteriores, por ejemplo, los lugares y sus sentidos, los factores de riesgo y vulnerabilidad, los imaginarios sociales, las percepciones, entre otros.

Duración: 1 hora 30 minutos

2. Carrusel

Esta será la fase de socialización del juego. Se ubicarán en el aula o espacio definido cuantas bases como juegos se hayan elaborado, sobre mesas o superficies planas. En cada base se ubicará un representante del equipo que le indicará a los compañeros de otros equipos como utilizar el juego que crearon, se definirá un periodo de tiempo para rotar que dependerá de los juegos que se hayan construido. Se propone que el estudiante expositor sea reemplazado por otro de sus compañeros para que este pueda conocer los demás juegos.

Duración: 30 minutos

LUGAR

Salón de clase



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Aula múltiple o auditorio

RECURSOS

Cartografías individuales, imagen o fotografía del colegio, cartulinas, cartón, colores, marcadores, lápices, tijeras, colbón, cinta de enmascarar, vinilos, pinceles, plastilina, arcilla o masa de porcelanicon, mesas, salón de clase.

FECHA(S) REALIZACIÓN TALLER: _____



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXO K. TALLER #5

NOMBRE DEL TALLER:

SILUETAS

OBJETIVO:

Develar estrategias que posibiliten la interpretación del contexto del estudiante de manera que fortalezcan los factores protectores necesarios para enfrentar los riesgos sociales del entorno.

CONCEPTOS:

- Imaginario social
- Riesgo social
- Vulnerabilidad
- Factores protectores

DESCRIPCIÓN.

Este taller aspira a que los estudiantes den cuenta de las situaciones de riesgo, miedo o dificultad en el colegio y el barrio y desde su experiencia propongan mecanismos para contrarrestar los efectos negativos encontrados en fases previas de la Unidad Didáctica, por ejemplo, en el Juego de roles. Se considera como la actividad de cierre, es de tipo grupal y se divide en dos sesiones compuestas por varios momentos. La primera de ellas consiste en la elaboración de una silueta en equipos de 4 a 6 estudiantes con el uso de cartulinas a partir de roles determinados, posteriormente y luego de darle forma y características procederán a escribir en la parte trasera los factores de riesgo a los que se ven expuestos los jóvenes en su cotidianidad, identificados durante los talleres anteriores. Posteriormente y siguiendo la lógica del nombre propuesto para esta Unidad Didáctica –Metamorfosis-, elaboraran en otras cartulinas un par de alas que personalizaran según los gustos e intereses de los integrantes del equipo, dejando sin pintar uno de los lados en el cual escribirán el listado de factores protectores que utilizaran para evitar ser vulnerables ante los riesgos sociales del contexto en que habitan.



Al finalizar este taller se aplicará el KPSI final que permitirá medir el alcance logrado en los estudiantes con la implementación de la Unidad Didáctica *Metamorfosis*.

DURACIÓN DEL TALLER

4 horas

2 sesiones

MOMENTOS

SESIÓN 1

1. Elaboración siluetas

Se le entrega a cada equipo de estudiantes 2 pliegos de cartulina blanca, las cuales unirán por uno de sus lados, con el uso de lápices y tijeras se delinearán y recortarán una silueta humana de dimensiones reales en las cartulinas unidas. Al azar se les entrega a los equipos fichas con nombres de roles de jóvenes con diferentes características: el estudioso, el deportista, el consumidor, el popular, el apático, el rebelde, entre otros. Se les pide que lo dibujen en la silueta manteniendo siempre una buena factura. Posteriormente, procederán a escribir en la parte trasera -superior- que no pintaron, los factores de riesgo social que pueden afectarlos dependiendo de las personalidades y/o características de los personajes de la silueta. A continuación, se dará un espacio para socializar tanto sus creaciones artísticas como el resultado del análisis realizado consignado en los factores de riesgo escritos en la parte trasera de las siluetas.

Duración: 3 horas

SESIÓN 2

1. Imago

El imago en biología es la fase final de transformación de la mariposa y le da el nombre a esta última parte de Unidad Didáctica. Se le entrega a cada equipo un pliego de cartulina doblado a la mitad y se le indica dirigirse a un espacio abierto de la Institución Educativa, una vez se llega a este espacio se vierte sobre la mitad del pliego vinilos de diferentes colores, doblando un pliegue sobre otro para formar el efecto de alas de mariposa, se dejan secar al sol completamente.



Una vez se seca la pintura, por el lado que se dejó en blanco se procederá a escribir los factores protectores que permitirán fortalecer los procesos académico-formativos de los estudiantes y la toma de decisiones, alejándolos de los riesgos sociales del entorno en que habitan, dichos factores de protección deben estar relacionados con los riesgos sociales a los que se enfrenta el personaje de la silueta. Una vez los estudiantes terminen de anotar los factores protectores, pegaran las alas sobre la silueta ocultando los riesgos sociales que afectan los procesos de vida de cada uno de los personajes construidos en la primera sesión del taller, para que de forma simbólica puedan superar dichas dificultades. Concluido este momento se procederá a la socialización de la misma forma en que se hizo con las siluetas. Posteriormente se ubicarán en un espacio definido del colegio las siluetas terminadas para que los demás miembros de la comunidad puedan observarlas y conocer estrategias de protección que posibiliten el desarrollo humano y la toma de decisiones.

Duración: 50 minutos

2. Conclusión Unidad Didáctica

Una vez finalizada la socialización del taller #5 se debe aplicar KPSI final que servirá como instrumento de medición del alcance de la estrategia didáctica implementada con el grupo de intervención.

Duración: 50 minutos

LUGAR

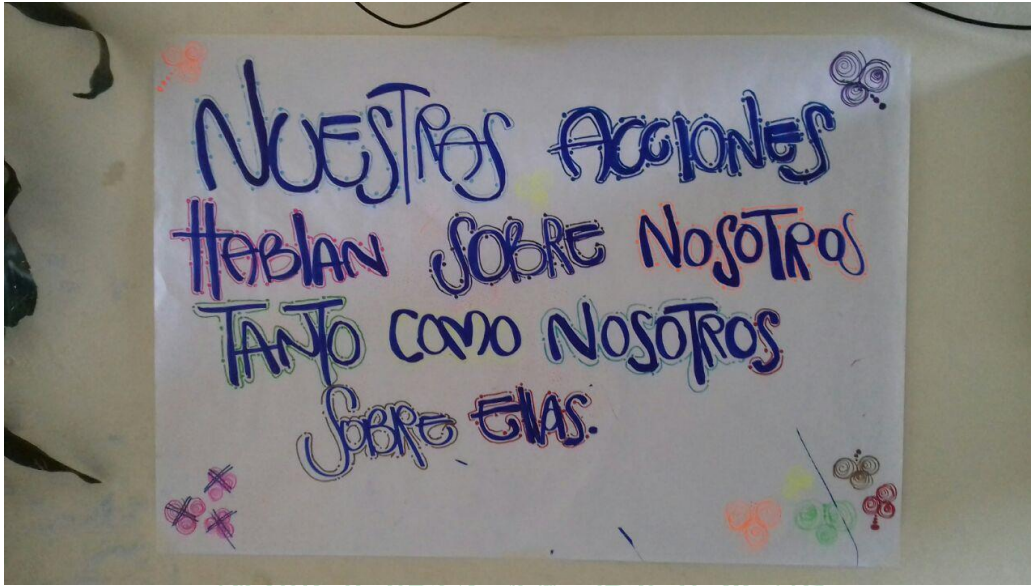
Aula múltiple o auditorio

Espacios institucionales

RECURSOS

Pliegos de cartulina, colores, marcadores, lápices, tijeras, vinilos, pinceles, cinta de enmascarar.

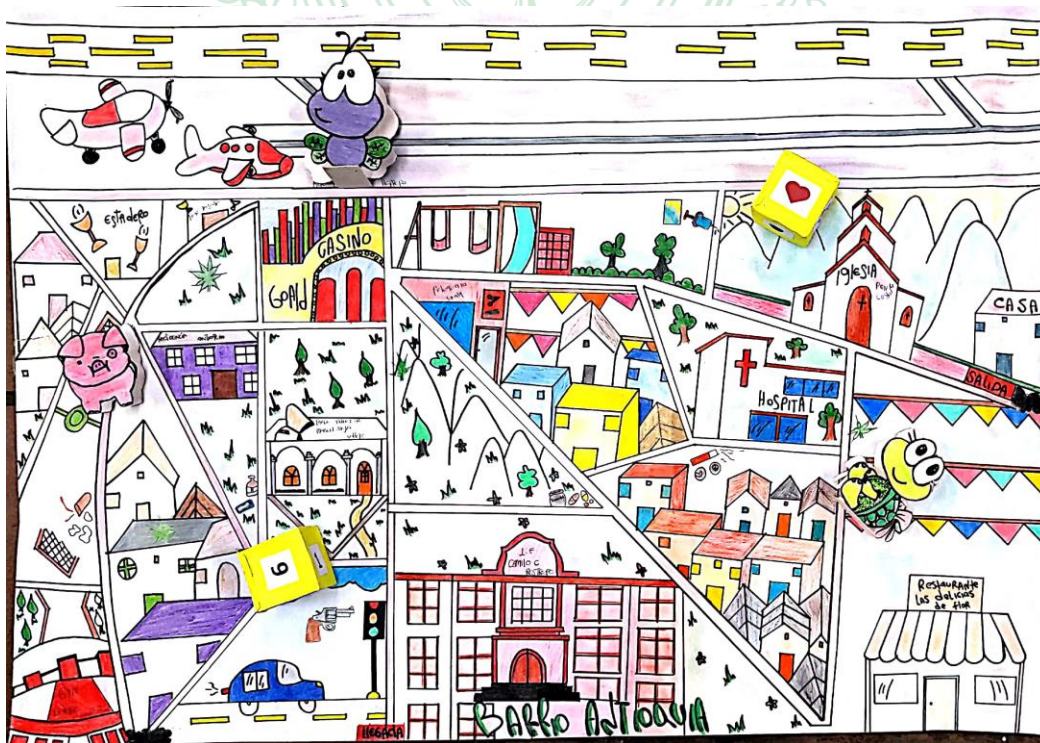
FECHA(S) REALIZACIÓN TALLER: _____



Poster Identificación de Imaginarios.

Taller #1. I. E. Darío de Bedout (octubre 2017)

Fuente: *Propia.*



Juego de Rol Barrio Antioquia.

Taller # 4. I. E. El Salado (febrero 2018)

Fuente: *Propia.*



Socialización Silueta.

Taller #5. I. E. Pedro Estrada (febrero 2018)

Fuente: *Propia.*



Alas Siluetas.

Taller #5. I. E. Pedro Estrada (febrero 2018)

Fuente: *Propia.*



Exposición Siluetas. Biblioteca Institucional

Taller #5. I. E. El Salado (febrero 2018)

Fuente: *Propia.*