



BRAYAN FELIPE GUTIERREZ YEPES

# EL ENJAMBRE

*APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR, EN UN  
CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL A TRAVÉS DE LA  
CLASE DE ARTES*



**EL ENJAMBRE: APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR, EN UN CONTEXTO  
EDUCATIVO FORMAL A TRAVÉS DE LA CLASE DE ARTES**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN  
PEDAGOGÍAS DE LO ARTISTICO VISUAL**

**BRAYAN FELIPE GUTIERREZ YEPES**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

**LICENCIATURA EN ARTES VISUALES**

**BOGOTÁ**

**2023**

**El Enjambre: Aproximación a la construcción de una propuesta pedagógica transdisciplinar, en un contexto educativo formal a través de la clase de artes.**

**Brayan Felipe Gutierrez Yepes**

**Código: 2019172019**

**Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Artes Visuales**

**Asesora: María Angélica Facundo Díaz**

**Universidad Pedagógica Nacional De Colombia**

**Facultad de Bellas Artes**

**Licenciatura en Artes Visuales**

**Bogotá**

**2023**

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO .....	4
RESUMEN .....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPITULO 1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: CERA DE ABEJAS .....	13
1.1 Formulación del problema.....	13
1.2 Pregunta problema.....	18
1.3 Justificación .....	19
1.4 Objetivos de la investigación.....	22
<i>1.4.1 Objetivo general</i> .....	22
<i>1.4.2 Objetivos específicos</i> .....	23
CAPITULO 2. ENCUADRE REFERENCIAL: APIS MELÍFERA.....	24
2.1 Antecedentes de investigación.....	24
• Generación de conocimiento en acciones cotidianas.....	24
• La transdisciplinariedad en el ámbito educativo formal.....	26
• Descentralización del conocimiento hegemónico mediante acciones colectivas. .	28
2.2 Marco teórico.....	30
2.2.1 <i>Transición</i> .....	30
• <i>Paradigma positivista</i> .....	31

• <i>Saberes hegemónicos</i> .....	34
• <i>Saberes propios</i> .....	36
• <i>Aprendizaje significativo</i> .....	37
• <i>Ecología de saberes</i> .....	38
2.2.2 <i>Transdisciplinariedad</i> .....	40
• <i>Aclaración de conceptos: Dis, Multi, Pluri, Inter Y Transdisciplinariedad</i> .....	40
• <i>La transdisciplinariedad en el ámbito educativo formal</i> .....	45
• <i>La transdisciplinariedad como eje fundamental del ejercicio docente</i> .....	46
2.2.3 <i>Conciencia colectiva</i> .....	48
• <i>Estética relacional</i> .....	49
• <i>Intersubjetividad</i> .....	50
• <i>Empatía</i> .....	51
• <i>Autonomía</i> .....	52
CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO: DANZA DE ABEJAS .....	54
3.1 Paradigma .....	54
3.2 Enfoque metodológico.....	55
3.3 Instrumentos .....	59
3.3.1 <i>Observación participativa</i> .....	59
3.3.2 <i>Diario de campo</i> .....	61

3.4 Participantes de la investigación.....	62
3.5 Metodología pedagógica.....	71
CAPITULO 4. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN: MADURACIÓN DEL NECTAR .....	75
4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....	75
4.1.1 CATEGORIA 1: <i>Colectividad – autonomía – emancipación</i> .....	75
4.1.2 CATEGORIA 2: <i>Construcción de procesos transdisciplinarios</i> .....	76
4.1.3 CATEGORIA 3: <i>Reconocimiento de saberes propios</i> .....	76
4.1.4 CATEGORIA 4: <i>Desarrollo de pensamiento reflexivo - crítico</i> .....	76
4.2 ANALISIS Y RESULTADOS .....	77
4.2.1 <i>Colectividad – autonomía – emancipación: La colmena y el enjambre</i> .....	77
4.2.2 <i>Construcción de procesos transdisciplinarios: El pecoreo</i> .....	84
4.2.3 <i>reconocimiento de saberes propios: Polen, néctar y miel.</i> .....	91
4.2.3 <i>Pensamiento reflexivo – crítico: El apiario.</i> .....	96
CAPITULO 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN: LA COSECHA.....	101
6. BIBLIOGRAFÍA .....	105
ANEXOS .....	108
Anexo 1. Propuesta pedagógica. ....	108
Anexo 2. Diarios de campo. ....	108
Anexo 3. Matriz de análisis y categorización de los datos recolectados .....	108

Anexo 4. Análisis de imágenes recolectadas.....	108
Anexo 5. Video metáfora.....	109

## TABLA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> La figura muestra los ciclos de la IAP con sus respectivas fases. ....	58
<b>Figura 2.</b> Estudiantes de grado décimo.....	63
<b>Figura 3.</b> Estudiantes de grado once.....	67
<b>Figura 4.</b> Metodología pedagógica.....	73
<b>Figura 5.</b> Díptico, actividad “Retrato con objetos” con grado décimo y once .....	80
<b>Figura 6.</b> Estudiantes de grado once durante el desarrollo de una clase. ....	81
<b>Figura 7.</b> Actividad de Goma Bicromatada con grado décimo. ....	83
<b>Figura 8.</b> Díptico, Taller de fotografía análoga. ....	85
<b>Figura 9.</b> Analogías culinarias, grado décimo. ....	86
<b>Figura 10.</b> Tríptico, analogías culinarias, grado décimo. ....	88
<b>Figura 11.</b> Estudiantes de grado décimo y docentes de distintas disciplinas. ....	90
<b>Figura 12.</b> Retrato de mi abuela. Autora: Karoll Suarez – Grado décimo. ....	93
<b>Figura 13.</b> Laura Sanabria, estudiante de grado décimo pintando con una remolacha. ....	95
<b>Figura 14.</b> Socialización de álbumes familiares con estudiantes de grado décimo.....	99



## RESUMEN

El presente trabajo de grado titulado “*El enjambre: Aproximación a la construcción de una propuesta pedagógica transdisciplinar, en un contexto educativo formal a través de la clase de artes*”, se propone como una posibilidad para la construcción de un horizonte de sentido, que permita, desde la legitimación e integración de los saberes propios de los educandos, comprender el proceso educativo formal más allá de las prácticas disciplinares que le fundamentan, mediante la movilización de los saberes propios y los saberes disciplinares desde la clase de artes. Dicha propuesta se plantea en una Institución Educativa Distrital con énfasis en expresión artística y comunicación.

Para esta propuesta se toma como punto de partida la práctica pedagógica llevada a cabo durante el primer semestre del año 2023 como espacio que posibilitó, en un contexto educativo formal, la construcción de relaciones horizontales, la integración de los saberes inherentes al contexto personal de los sujetos y la emancipación en cuanto a las prácticas que reprimen el máximo desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y afectivas de los educandos, al fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la autonomía, el respeto y el reconocimiento de las habilidades y saberes propios y colectivos.

### **Palabras clave**

Transdisciplinariedad - Educación formal – Saberes propios – Enseñanza-aprendizaje – Autonomía.

## INTRODUCCIÓN

La presente propuesta investigativa titulada “*El enjambre: Aproximación a la construcción de una propuesta pedagógica transdisciplinar, en un contexto educativo formal a través de la clase de artes*”, se desarrolla con la intención de comprender los procesos formativos disciplinares en un ámbito educativo formal, más allá de las técnicas o teorías que les fundamentan, al integrar a estos los saberes propios construidos socialmente por los educandos en su contexto personal, para promover la movilización de saberes en función de una educación integral, tomando como punto de partida la clase de artes.

Dicho proceso se enmarca en el desarrollo de mi práctica pedagógica llevada a cabo en la Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen durante el primer semestre del año 2023, en donde se presentó una propuesta pedagógica que fue desarrollada con dos grupos conformados por estudiantes de grados décimo y once de dicha institución. Allí, se planteó la indagación en los recuerdos, tradiciones, costumbres y prácticas familiares y contextuales, como punto de partida para la movilización del saber disciplinar y el saber propio.

Esta propuesta se enmarca en el paradigma socio-crítico y se desarrolla metodológicamente desde la Investigación Acción Participativa, ya que esto permite la interacción directa con el contexto y los participantes de la investigación, brindando elementos para reconocer las necesidades pertinentes sobre las cuales se trabaja y proponer soluciones colectivas a estas.

El presente documento se divide en cinco capítulos que permiten agrupar el proceso desarrollado. Además, se plantea la metáfora del *panal de abejas* con la intención de dar forma al documento y comprender la propuesta planteada de forma más amplia.

En el capítulo 1. *Problemática de investigación: cera de abejas*, se plantea el desarrollo de la pregunta problema que orienta la investigación, los motivos por los cuales se realiza y la pertinencia de la misma mediante la justificación. Por otra parte, se establecen los objetivos que permiten trazar un recorrido y plantear una intención en cuanto a lo que se pretende lograr.

El capítulo 2. *Antecedentes de investigación: Apis melífera*, corresponde a la estructura referencial y teórica de la presente propuesta. En este apartado se encuentran los antecedentes de la investigación que corresponden a investigaciones referenciales, que contribuyen al desarrollo de esta propuesta metodológica y teóricamente; por otra parte, se encuentra el marco teórico, en donde, se define la estructura conceptual que sustenta la presente propuesta investigativa, desde diversos autores.

En el capítulo 3. *Marco metodológico: danza de abejas*, se expone el paradigma en el cual se sustenta la presente propuesta, el enfoque metodológico, los instrumentos para la recolección de datos y la población con la cual se desarrolla este proyecto.

Por otra parte, en el capítulo 4. *Interpretación de la información: maduración del néctar*, da cuenta del proceso de categorización y análisis de la información recolectada en

los diarios de campo, en relación a la pregunta problema y los objetivos que guían la presente investigación. Esto da paso al quinto capítulo denominado “la cosecha” en donde se realiza la conclusión del proceso desarrollado, teniendo en cuenta el análisis de los datos, la pregunta problema y los objetivos de la investigación.

Para finalizar, es pertinente aclarar que la presente investigación es una aproximación que pretende plantear un horizonte de sentido en cuanto procesos de formación en entornos educativos formales que permita la comprensión integral del conocimiento y el reconocimiento de los educandos, sus saberes, sentires y experiencias como parte fundamental del proceso formativo, por lo tanto no se busca una respuesta específica, sino un punto de partida que permita replantear las prácticas educativas que limitan el máximo desarrollo intelectual, emocional, espiritual y afectivo de los educandos.

# CAPITULO 1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: CERA DE ABEJAS<sup>1</sup>

## 1.1 Formulación del problema

En el año 2022, durante el desarrollo de mi práctica pedagógica en el colegio Alfonso López Michelsen<sup>2</sup>, tuve la oportunidad de acompañar el proceso llevado a cabo en la clase de artes por la docente titular de la institución, lo que me permitió reconocer las dinámicas propias de dicho contexto mediante la observación y participación de los espacios de formación. Este proceso suscito algunas dudas en mí, en cuanto a la pertinencia de los componentes disciplinares de dicha clase y las necesidades específicas del proceso formativo de los y las estudiantes en relación al contexto que habitan.

Posteriormente, durante el primer semestre del año 2023 continué con mi práctica pedagógica en la institución mencionada anteriormente, apoyando el proceso llevado a cabo por la docente de arte en dos grupos conformados por estudiantes de grados décimo y once. Este espacio me permitió reconocer algunas de las necesidades presentes en el contexto frente a los procesos de formación personal en relación a las necesidades contextuales de los y las estudiantes y el reconocimiento de sus saberes propios como parte fundamental de su educación en relación con los contenidos disciplinares que brinda la institución.

---

<sup>1</sup> La cera es un material fundamental para la construcción de un panal y su mantenimiento, esta es producida por las abejas melíferas jóvenes que poseen glándulas especiales para segregar dicho material, es primordial para el desarrollo de una colmena. Por tal razón se plantea como metáfora para este apartado ya que, hace alusión a aquello que es fundamental para precisar el asunto sobre el cual se va a investigar.

<sup>2</sup> El colegio Alfonso López Michelsen es una Institución Educativa Distrital, se encuentra ubicado en la ciudadela El Recreo- Metrovivienda en la localidad de Bosa y cuenta con énfasis en expresión artística y comunicación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana” (MEN, 2023), sin embargo, la formación, personal, social y cultural en busca de un ser humano integral se ve nublada por la enseñanza de disciplinas específicas en el ámbito escolar que responden al aprendizaje de las ciencias exactas como fundamento principal en la formación personal, esto generan una comprensión fragmentada del conocimiento y privilegia el pensamiento racional por encima del relacional<sup>3</sup>.

En el contexto educativo actual, entender los procesos de enseñanza a partir de la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas que privilegian el saber científico desde una perspectiva racionalista, plantea el privilegio del saber académico por encima de los saberes propios de los y las estudiantes; aquellos saberes que surgen en su cotidianidad ante las necesidades específicas de su contexto.

En este sentido se podría decir que “se ha impuesto en la educación la univocidad del modelo empírico-analítico como única vía en la producción del conocimiento” (Santacruz, 2012, pág. 47), esto se evidencia en la enseñanza de disciplinas separadas que proponen una comprensión fragmentada de la realidad de los sujetos y deslegitiman la importancia de los saberes propios inherentes al contexto de los educandos, excluyéndolos de su proceso formativo ya que no pueden ser analizados bajo el método científico. De esta manera, la enseñanza basada en el modelo empírico-analítico supone en la educación de un

---

<sup>3</sup> En cuanto a lo racional y relacional, se ampliarán estos conceptos en el marco teórico.

sujeto un obstáculo ante el reconocimiento de los saberes propios que surgen en su cotidianidad y en las relaciones interpersonales que se llevan a cabo día a día mediante procesos que no pueden ser leídos desde disciplinas específicas y deberían ser entendidos como parte de la formación integral de un sujeto.

Teniendo en cuenta que dicho modelo plantea que “el sujeto de conocimiento necesita desprenderse de todos aquellos saberes relacionados con el mundo de los sentidos: los sonidos, los colores, los sabores; es decir, todos los conocimientos referentes a las afecciones corporales, porque éstas impiden la certeza del conocimiento” (Gomez, 2011, pág. 46), se podría inferir que, la enseñanza fragmentada del conocimiento, el privilegio de la razón en los procesos de enseñanza y la comprensión del sujeto de conocimiento separado de las afecciones corporales, sociales o espirituales inherentes a su vida diaria, supondría una comprensión de los educandos como entes pasivos en su proceso de aprendizaje en un ámbito educativo formal basado en el modelo de pensamiento empírico-analítico.

De esta forma, se desconocen los saberes propios de los sujetos como parte de un proceso recíproco de *enseñanza- aprendizaje* entre educador y educando y se privilegia la transmisión de conocimientos preestablecidos que desde un punto de vista hegemónico<sup>4</sup> se consideran como pertinentes para la formación de un sujeto.

---

<sup>4</sup> En cuanto a lo hegemónico, se ampliará este concepto en el marco teórico.

Ante la búsqueda del conocimiento *puro*, desligado de toda intervención externa que responda a los saberes propios de un sujeto, se suma la comprensión de la realidad desde disciplinas separadas que no buscan la integración del conocimiento sino su fragmentación, generando como consecuencia el desconocimiento de todo aquello que se encuentra más allá del aprendizaje de un saber académico, al separar la ciencia de los procesos relacionales, espirituales y culturales que resultan fundamentales en el proceso de formación integral de los educandos.

En este sentido, se precisa una estrategia integradora que responda a las distintas lógicas por las cuales se rige cada contexto ya que, como plantea Nicolescu “una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción sobre otras formas de conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, a concretar y a globalizar.” (Nicolescu, 1994, pág. 122), pero no en el sentido neoliberal que plantea la homogenización desde una perspectiva consumista, sino al contrario, se requiere de una propuesta transdisciplinar como afirma Neef, que sea vista “como proyecto destinado a mejorar nuestra comprensión del Mundo y la Naturaleza. Está claro que, si tal esfuerzo no se realiza, continuaremos generando cada vez más daños irreversibles en la Sociedad y en la Naturaleza, producto de nuestras visiones parciales, fragmentadas y limitadas” (Max-Neef, 2004, pág. 21).

De acuerdo a lo anterior, podemos evidenciar la problemática que representa comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente desde el racionalismo científico, negando que más allá de toda disciplina específica se encuentra la vida misma, en donde la teoría y la práctica convergen en sucesos que forma a un sujeto desde sus



experiencias vividas y las relaciones que se tejen en su contexto, puesto que el privilegio de la razón deslegitima las creencias y saberes propios de un sujeto, desconociendo así su papel en el proceso formativo.

En este sentido, es pertinente que como educadores transformemos el acto pasivo de transmitir conceptos, reconociendo a los educandos como actores fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la comprensión de los saberes propios que surgen en el contexto como elemento principal para la formación integral de un sujeto. Por esta razón la problemática principal de la presente propuesta se enmarca en la búsqueda de un horizonte que permitan trascender la enseñanza disciplinar desde el reconocimiento e integración de los saberes propios de los y las estudiantes en su proceso de enseñanza.

Para esto se toma como punto de partida y objeto de la investigación el espacio de práctica pedagógica realizado en el colegio Alfonso López Michelsen en la localidad de Bosa, con la intención de entender la clase de artes como el medio para generar un espacio de creación transdisciplinar.

Ante esta problemática, surgen algunas preguntas tales como: ¿Qué papel representan los saberes propios de un sujeto en relación a su proceso educativo? ¿Qué tan pertinente resulta la fragmentación disciplinar del conocimiento y qué repercusiones representa en la vida de un sujeto la concepción fragmentada de la realidad?, y en este sentido, ¿Cómo integrar, de manera orgánica la ciencia y los procesos relacionales, espirituales y culturales para procurar una formación integral en los educandos?

Estas preguntas son la motivación para comprender la importancia de generar espacios de aprendizaje desde una perspectiva *transdisciplinar* que permitan al educando reconocer sus saberes propios como legítimos en su proceso educativo y creativo al integrarlos con las prácticas disciplinares de la institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente aclarar que la transdisciplinariedad no es la oposición al positivismo, por el contrario, estos dos son complementos que permiten la confrontación disciplinaria para la creación de nuevas propuestas que no pueden ser vistas desde un punto específico, pero que responden al desarrollo personal, social y cultural ante la necesidad de una educación integral que permita la comprensión orgánica de la vida en los estudiantes que participan en la clase de artes durante el desarrollo de la práctica pedagógica en el colegio Alfonso López Michelsen.

De todas estas preguntas e ideas presentes a lo largo de este proceso, surge la pregunta guía de la presente propuesta investigativa.

## **1.2 Pregunta problema**

- ¿Cómo me aproximo, desde una perspectiva transdisciplinar, a un espacio de formación que permita el reconocimiento y la integración de los saberes propios en el proceso educativo de los y las estudiantes de grado décimo y once del colegio Alfonso López Michelsen?

### 1.3 Justificación

Evidenciar lo problemático que resulta comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente desde el racionalismo científico, permite esclarecer las limitaciones presentes en la formación de un sujeto en cuanto a su desarrollo personal y social, ya que, plantear la enseñanza desde la univocidad científicista, supone el olvido de los procesos relacionales, sensitivos y afectivos en la formación de un sujeto.

De esta manera, se ven afectados directamente los educandos, al generar una posible tendencia a comprender el proceso de aprendizaje de forma automática desde la repetición de conceptos preestablecidos sin reflexión alguna sobre la pertinencia de estos en situaciones propias de su cotidianidad. Esta situación limita la capacidad de plantear *la curiosidad como inquietud indagadora*.

Ante esto, Freire plantea que “la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las principales tareas de la práctica educativo-progresista es el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil” (Freire, 2015, pág. 16).

En este sentido, la presente propuesta investigativa busca generar un espacio transdisciplinar que parta de la práctica pedagógica desarrollada en el marco de la clase de artes en el colegio Alfonso López Michelsen, tomando como punto de partida lo fotográfico para la creación de propuestas que trasciendan la comprensión disciplinar de un área

específica, en búsqueda del reconocimiento e integración de los saberes propios de los y las estudiantes de grado décimo y once, que surgen como respuesta a las situaciones y necesidades de su contexto en relación con sus creencias, sus recuerdos, y sus relaciones afectivas sociales y familiares, con el objetivo de comprender la forma en que se entienden los saberes inherentes a las relaciones intersubjetivas construidas en un contexto específico y la pertinencia de integrar dichos saberes en el proceso educativo disciplinar.

Debido a esto, la práctica pedagógica para este proyecto, se plantea como la posibilidad de reflexión y creación de espacios que trasciendan la concepción compartimentada del conocimiento, tomando como punto de partida el arte desde una postura contrahegemónica<sup>5</sup>, en donde primen los procesos relacionales más que las técnicas específicas de los procesos fotográficos exclusivamente.

Por esta razón, la comprensión de la transdisciplinariedad como eje fundamental en la práctica pedagógica supone para el educador, como plantea Paulo freire “el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos , sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también (...) discutir con los alumnos las razones de ser de estos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 1970, pág. 15), lo que resulta pertinente, al transformar el papel pasivo de los educandos y permitir su participación activa y reflexión crítica ante

---

<sup>5</sup> La “contrahegemonía (...) es la producción social de una multiplicidad de formas alternativas de resistencia, experiencia y lucha que hacen posible no sólo la difusión de un discurso crítico capaz de combatir radicalmente el orden ideológico y social hegemónico, sino también la creación de sujetos políticos, relaciones sociales y espacios públicos capaces de apropiarse de la cultura –en sentido gramsciano– para darle un nuevo significado y ponerla al servicio de las clases subalternas.” (Aguiló, 2019)

situaciones relacionadas directamente con su contexto, generando así no solamente la apropiación de conceptos específicos, sino también el desarrollo de habilidades afectivas, reflexivas y de trabajo colectivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, como docente en formación, comprendo la importancia de la práctica pedagógica como espacio formativo que me permite desarrollar saberes propios de mi ejercicio docente ante situaciones que sobrepasan mi formación disciplinar al enfrentarme a un contexto específico que plantea diferentes retos en cuanto a mi papel como educador. Frente a esta situación, el aporte que brinda este proceso de cara a mi formación como docente corresponde a dar pie a nuevas propuestas que superen la comprensión disciplinar y fragmentada del proceso educativo escolar, partiendo desde mi propio ejercicio docente, al situarme como educando, entendiendo que en mi rol de educador aprendo de los y las estudiantes mediante las interacciones que suceden en el proceso de enseñanza desde el reconocimiento de los saberes previos que ellos poseen; en este sentido la comprensión de los educandos como mis educadores transforma la concepción del docente como aquel que posee el *máximo* conocimiento y lo transmite a sus educandos, para lo que se propone un proceso recíproco de aprendizaje en donde educandos y educadores se formen y sean formados.

Por otra parte, plantear un espacio transdisciplinar permite a los y las estudiantes que participan del proceso, la creación de estrategias de enunciación y el desarrollo de la autonomía ante su proceso formativo. Transformar el ejercicio de poder que impone los conocimientos transmitidos por el docente como único punto de partida para el aprendizaje,

brinda la oportunidad a los y las estudiantes de reconocerse como parte fundamental de su proceso educativo al enunciar e integrar a este sus saberes propios.

Finalmente, desde el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) se plantea la práctica educativa “como un espacio de formación, indagación y apropiación de los saberes disciplinares que vinculan la pedagogía con el campo de las artes visuales, así como el lugar donde los docentes en formación tienen la oportunidad de comprender los contextos educativos y las exigencias particulares que demandan” (LAV, 2019, pág. 70) Para lo cual resulta pertinente el desarrollo de esta propuesta investigativa, ya que permite entender cómo, desde una perspectiva transdisciplinar se moviliza la integración del saber disciplinar y el saber propio inherente a un contexto específico -en este caso, el saber que se desarrolla en el ejercicio docente y sus exigencias específicas-, planteando la práctica pedagógica como un proceso que sobrepasa los conocimientos disciplinares e incentiva el desarrollo de saberes propios del ejercicio educativo y permiten crear un horizonte para la construcción de estrategias que contribuyan al fortalecimiento del ejercicio docente en relación a la práctica pedagógica de los docentes en formación.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### ***1.4.1 Objetivo general***

- Proponer desde la clase de artes un espacio transdisciplinar, que permita a los y las estudiantes de los grados décimo y once del colegio Alfonso López Michelsen, el

reconocimiento de sus saberes propios y la integración de estos en su proceso educativo y creativo, durante el periodo académico 2023-1 en el marco de mi práctica pedagógica.

#### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- Indagar sobre las prácticas personales, tradiciones, creencias, experiencias, sentires o percepciones que se tienen en común en un contexto específico y que hacen parte de la formación personal al generar un saber no disciplinar.
- Explorar, mediante ejercicios de creación transdisciplinar la posibilidad de comprender el saber académico y el saber propio como pertinentes en el proceso educativo, para generar una comprensión integral de la educación.
- Apropiar las posibilidades de creación que surgen de los intersticios y entrecruzamientos entre el saber académico de diferentes disciplinas y los saberes propios, para fomentar el pensamiento crítico desde la enunciación de situaciones presentes en el contexto personal.

## CAPITULO 2. ENCUADRE REFERENCIAL: APIS MELÍFERA<sup>6</sup>

### 2.1 Antecedentes de investigación

Para el desarrollo de esta propuesta, se realizó una búsqueda documental de investigaciones producidas en los últimos diez años a nivel nacional y local, con el fin de ampliar las nociones teóricas y prácticas inherentes al ámbito educativo, en relación con los procesos de enseñanza en instituciones públicas referentes a la implementación de estrategias transdisciplinares en los procesos de enseñanza.

Durante esta búsqueda se consultaron diversos textos, artículos y proyectos investigativos que anteceden a la presente propuesta. Esto permitió identificar la escasez de investigaciones relacionadas al campo educativo formal desde una perspectiva transdisciplinar, en el contexto nacional y local. Por tal razón se seleccionaron tres proyectos investigativos que resultaron ser los más allegados a esta investigación, teniendo en cuenta los objetivos que se plantean. A continuación, se presentan dichos antecedentes.

- **Generación de conocimiento en acciones cotidianas.**

Como primer antecedente se presenta la tesis titulada “*De ignorancias e invenciones: Generación de conocimiento en acciones creadoras a partir de una receta de*

---

<sup>6</sup> La Apis Melífera es la abeja más conocida dentro de las más de veinte mil especies de abejas que existen; es también la especie que fundamenta la metáfora que se pretende desarrollar en esta investigación. Por tal razón, este apartado recibe su nombre haciendo alusión a los antecedentes de investigación y referentes teóricos seleccionados dentro de una gran variedad, ya que sus trabajos y aportes teóricos resultan fundamentales en cuanto a los diversos temas que se pretenden desarrollar en esta propuesta.



*cocina*” propuesto por Elizabeth Garavito López en 2011 para optar por el título de Magister en Estudios Culturales de la Universidad Nacional.

Este trabajo parte del paradigma cualitativo y se desarrolla ante la necesidad de comprender como se genera conocimiento en acciones cotidianas, para lo cual la autora se plantea la acción de cocinar como punto de partida que permite reconocer el saber propio que resulta de la preparación de alimentos entendida como acción creadora. Este trabajo se aborda desde un enfoque transdisciplinar que, como plantea la autora, “permite entender el territorio desde una perspectiva más amplia” (Lopez, 2013, pág. 18) y brinda la posibilidad de encontrar en esta práctica, acciones que constituyen a la creación de conocimiento al poner en tensión los saberes legitimados históricamente y los saberes propios que responden a un contexto.

Este trabajo resulta pertinente para el presente proyecto ya que se plantea el reconocimiento de aquello que se encuentra más allá del aprendizaje científico, desde una postura crítica ante el conocimiento hegemónico. En este sentido, se propone el reconocimiento del saber propio como punto de partida para generar conocimiento desde prácticas creadoras cotidianas como la preparación de alimentos.

Por otra parte, la reflexión de López (2011) aporta a la presente investigación, una concepción del enfoque transdisciplinar en cuanto a un proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando cómo la ruptura de la imposición de conocimientos nos permite reconocer

nuestros saberes e ignorancias y convertir estas “en motor para reinventar el mundo día a día” (Lopez, 2013, pág. 14)

- **La transdisciplinariedad en el ámbito educativo formal.**

Como segundo antecedente se presenta la tesis titulada “*Propuesta didáctica para la enseñanza de ángulos y su medida a estudiantes de grado séptimo a partir de la recreación de algunos instrumentos de posicionamiento astronómico*” propuesta por Guzmán Olmedo Angarita Molina para optar por el título de Magister en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad Nacional en 2014.

Esta propuesta se ubica en un contexto de educación formal en donde se pretende desarrollar un trabajo transdisciplinar que permita la creación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la medición de ángulos desde la clase de geometría. El autor plantea el reconocimiento de los saberes previos de los y las estudiantes en cuanto al concepto de *ángulo*, como punto de partida para comprender los conceptos específicos de dicha clase. Por otra parte, se propone la observación de fenómenos astronómicos presentes en la cotidianidad de un sujeto para generar una apropiación de los temas al relacionarlos con fenómenos observables por los y las estudiantes.

Esta propuesta parte del modelo dialógico crítico sobre el cual sustenta los procesos de aprendizaje colaborativo y solidario como fundamento para la construcción del currículo, situando a los educandos como entes activos de su proceso de aprendizaje. Molina (2014) plantea que “En lo referente a la forma de enseñanza y de aprendizaje, se

precisa de una participación responsable del grupo, en donde se debe valorar los aportes de todos y cada uno de los estudiantes” (MOLINA, 2014, pág. 23), esto propone a su vez la comprensión del educador como educando al tener en cuenta los aportes que pueden realizar los y las estudiantes al proceso de aprendizaje y de esta manera romper la concepción del docente como único poseedor del conocimiento.

Este trabajo es considerado como pertinente para la presente propuesta ya que enuncia la importancia de generar estrategias transdisciplinares en los procesos educativos formales, sin embargo, la propuesta de Molina (2014) presenta una contradicción epistemológica respecto al modelo dialógico crítico en relación con la transdisciplinariedad debido a que los diálogos que se plantean en la propuesta del autor como punto de partida para la construcción de procesos de aprendizaje colaborativo, deben estar sustentados desde el racionalismo científico lo que resulta una contradicción con el enfoque transdisciplinar, al legitimar la concepción del conocimiento desde un punto de vista hegemónico.

Por lo tanto, dicha propuesta responde más a un proceso de enseñanza interdisciplinar, en donde un campo específico se nutre de campos externos relacionados a un punto de interés; pero resulta interesante al plantear la transdisciplinariedad en el campo educativo formal de un colegio público y, aunque su propuesta no se resuelva directamente desde un enfoque transdisciplinar, dicha intención plantea las bases para la creación de una propuesta transdisciplinar en los procesos de enseñanza, que permita incorporar situaciones presentes en el contexto de los y las estudiantes y de los cuales surge un saber propio.

De esta forma se hace pertinente para mi proceso investigativo al proponer un horizonte en cuanto a la creación de un espacio transdisciplinar, que rompa las barreras disciplinares desde el reconocimiento de los saberes no hegemónicos como parte fundamental en la educación de un sujeto.

- **Descentralización del conocimiento hegemónico mediante acciones colectivas.**

El tercer antecedente referenciado para esta tesis se titula “*Chicos fotógrafos de Cazucá: Aportes de la práctica artística al campo de la investigación acción participativa*” esta investigación fue elaborada en el año 2010 por Maya Corredor Romero, estudiante egresada de la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y le mereció la distinción de tesis laureada.

La investigación, metodológicamente sienta sus bases en la Investigación Acción Participativa (IAP) que se afirma en el paradigma socio-critico, desde el cual se plantea el proceso de construcción de conocimiento como una acción colectiva, generando así una descentralización del conocimiento hegemónico como única forma de conocimiento, al replantear las relaciones de poder existentes entre educadores y educandos.

Este proceso resulta relevante para la presente propuesta investigativa porque responde a la construcción epistemológica de la misma y presenta aportes teóricos sobre el paradigma socio-critico que nutren el desarrollo metodológico de esta. Por otra parte, genera aportes al método de investigación acción participativa desde el campo de las artes

visuales, específicamente desde la fotografía, que resultan pertinentes para la construcción de una propuesta transdisciplinar en el ámbito educativo.

En su propuesta Corredor (2010) plantea la posibilidad de generar desde la IAP la resignificación de las relaciones que los sujetos tienen con el contexto que habitan, en este sentido, permite el reconocimiento de sus prácticas cotidianas como parte fundamental de su proceso formativo integral, al transformar una práctica artística disciplinar, en el punto de partida para reconocer y legitimar aquellos saberes que responden a las relaciones personales, sociales y espirituales presentes en su contexto.

Está claro que la propuesta de Corredor (2010) se enmarca en un proceso de formación informal, sin embargo, los elementos que aporta desde el campo de las artes visuales al método de la IAP resultan relevantes para mi propuesta al brindarme las bases metodológicas mediante la propuesta de descentralización del conocimiento hegemónico de la Investigación Acción Participativa (IAP) en busca de plantear una estrategia educativa transdisciplinar, tomando como punto de partida la práctica fotográfica, como elemento para reconocer aquello que se encuentra más allá del conocimiento disciplinar, mediante la integración de los saberes propios de los educandos a su proceso educativo formal.

## **2.2 Marco teórico**

Con el fin de comprender la presente propuesta y su pertinencia respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje vistos desde una perspectiva transdisciplinar en el desarrollo de la práctica pedagógica, se presentan tres unidades temáticas denominadas: *Transición, transdisciplinariedad y conciencia colectiva.*

### **2.2.1 Transición**

El presente apartado refiere, inicialmente, a la comprensión epistemológica del paradigma positivista y como la concepción del racionalismo científico visto como única vía para la producción de conocimiento, ha sido interpretada institucionalmente generando la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas. Posteriormente se plantea la imposición de los saberes hegemónicos sobre los saberes propios en los procesos educativos formales como consecuencia de concebir la naturaleza como algo medible, cuantificable y separado de los sujetos que la conforman. Por último, se enfatiza en la necesidad de comprender el conocimiento científico en relación con la vida para generar un aprendizaje significativo mediante procesos de enseñanza que reconozcan y legitimen los saberes propios como parte fundamental de la formación de un sujeto a partir de una ecología de saberes, planteada desde la epistemología del sur que propone De Sousa Santos (2009), en donde se rescate la pluralidad científica desde una postura contrahegemónica para generar un proceso de relación interdependiente entre el conocimiento científico y los saberes propios construidos por un sujeto en su contexto sociocultural.

- ***Paradigma positivista***

Para comprender la influencia del paradigma positivista en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo formal es necesario dar inicio a una comprensión epistemológica de los fundamentos que sostienen dicho paradigma y cómo la interpretación de estos a nivel institucional ha jugado un papel importante en su implementación dentro de los procesos educativos formales.

La perspectiva positivista se fundamenta principalmente en el racionalismo y el empirismo, dos posiciones epistemológicas que conciben el racionalismo científico como el único medio para la producción de conocimiento; según De Sousa (2009) la racionalidad científica *sobre la cual se basa la comprensión del mundo desde la perspectiva positivista*, resulta totalitarista debido a que “niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas” (De Sousa, 2009, pág. 21) esto, refiere el autor, es la característica principal de dicho pensamiento y se evidencia con mayor claridad en las propuestas filosóficas planteadas por Francis Bacon<sup>7</sup> y Rene Descartes<sup>8</sup>. (De Sousa, 2009)

El empirismo, por su parte, hace referencia desde la perspectiva de Francis Bacon a la importancia de la experiencia propia y los sentidos como fuente de conocimiento. Sin embargo, dicho conocimiento es sometido “en tanto instancia de confirmación última, a la

---

<sup>7</sup> Filósofo, político, abogado y escritor inglés considerado como padre del empirismo.

<sup>8</sup> Filósofo, Matemático y Físico Frances considerado como Padre de la filosofía moderna.

observación de los hechos” (De Sousa, 2009, pág. 23) entendiendo el conocimiento únicamente como resultado de aquello que podemos comprobar con hechos.

Por otra parte, el racionalismo refiere al privilegio de la razón en la producción del conocimiento, es decir que, la racionalidad se propone como el único medio para comprender la realidad en busca de la *certeza* del conocimiento. Desde la filosofía de Rene Descartes, afirma Santiago Castro Gómez<sup>9</sup> se plantea que “El conocimiento (...) se fundamenta en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito, el paraíso incontaminado del pensamiento puro.” (Gómez, 2011, pág. 46). Teniendo en cuenta esto, el privilegio de la razón genera una ruptura entre sujeto y objeto de conocimiento que deslegitima todo aquel conocimiento que no puede ser medido, cuantificado o comprobado científicamente. Esta conciencia Filosófica que crean Descartes y Bacon frente al racionalismo científico propone una sola vía para la creación del conocimiento en donde la razón es el punto de partida para la comprensión de la naturaleza y su control.

En busca de comprender la naturaleza de la vida desde una perspectiva más *profunda y rigurosa* se instaura el método matemático como estrategia que permite verificar cuantitativamente una experiencia, “las matemáticas proporcionan a la ciencia moderna no solo el instrumento privilegiado de análisis sino también la lógica de investigación, e incluso el modelo de representación de la propia estructura de la materia” (Santos, 2009. Pág. 24). Teniendo en cuenta esto, plantear el pensamiento matemático

---

<sup>9</sup> Profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctorado con honores por la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt. Magister en Filosofía y Sociología de la Universidad de Tübingen, Alemania. Licenciado en Educación, Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.



como eje central para el análisis del conocimiento supone un sometimiento del saber propio de un sujeto ante aquello que puede ser cuantificado, medido y analizado desde el punto de vista científico y todo aquello que no responde a esta lógica resulta irrelevante en el proceso de aprendizaje ya que no responde epistemológica y metodológicamente a esta propuesta.

Esta comprensión matemática de la realidad, supone la fragmentación del conocimiento para llegar a entender cada una de las partes que componen la naturaleza y su posterior análisis, tal como plantea Descartes, citado por De Sousa Santos (2009), en donde explica que una de las reglas principales de su método es “dividir cada una de las dificultades (...) en tantas parcelas como sea posible y requerido para resolverlas mejor” (Santos, 2009. Pág. 25). Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis del paradigma positivista permite comprender la forma en que se instaura la racionalidad científica como único medio para llegar al conocimiento, esto “aunque no pueda atribuirse directamente a la filosofía de Descartes, sí ha estado vinculado a una cierta lectura institucional y burocratizada de su pensamiento” (Gómez, 2011, pág. 46) Que propone la comprensión de la enseñanza en el ámbito educativo formal desde la fragmentación del conocimiento en disciplinas cada vez más separadas, tanto del sujeto de conocimiento como de ellas mismas.

Proponer este punto de partida permite comprender cómo el paradigma positivista se instaura en los procesos educativos formales mediante la implementación de estrategias que se basan en el *modelo cartesiano* tales como: la fragmentación del conocimiento, la medición cuantitativa de los procesos de aprendizaje, la separación del sujeto y el objeto de

conocimiento; en otras palabras, la ruptura de relaciones entre vida y conocimiento mediante la negación de los saberes propios de un sujeto, los sentires y experiencias que resultan de las relaciones sociales, corporales y espirituales con el contexto que habita y la negación de esto como parte fundamental del proceso formativo.

Lo propuesto anteriormente, situado en el ámbito educativo formal, deriva en lo que Paulo Freire denomina (2005) *Educación Bancaria* y que se entiende como un proceso de enseñanza desligado del contexto de los educandos en donde prima la narración de contenidos preestablecidos que “solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 2005. Pág.77). Dicha afirmación, evidencia la problemática de comprender la educación desligada del contexto de los educandos, considerando como relevante solamente los contenidos que son transmitidos por el educador, al negar la integración de los saberes propios inherentes al contexto de los educandos mediante el privilegio de contenidos que responden a una visión hegemónica del conocimiento, en donde se toma como punto de partida la razón para generar una comprensión parcial y fragmentada de la realidad.

- ***Saberes hegemónicos***

Comprender que el paradigma positivista resulta *totalitarista*, según Sousa Santos (2009), al negar todo aquel conocimiento que no responde a sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, genera una imposición de aquellos conocimientos que son legitimados desde el racionalismo científico como válidos, sobre aquellos conocimientos que no pueden ser entendidos científica, cuantitativa o disciplinalmente.

El privilegio del paradigma positivista constituye la creación de saberes hegemónicos, es decir, saberes privilegiados por sobre otros, que son entendidos como resultado de la búsqueda del conocimiento *puro* mediante el método matemático. Es así como en los procesos educativos formales las *ciencias duras*, como, por ejemplo: física, química y matemáticas, toman un papel de mayor importancia al ser disciplinas que fundamentan la producción del conocimiento desde una perspectiva positivista que fragmentan la realidad en partes separadas disciplinalmente.

La lógica matemática que comprende la naturaleza como algo medible, cuantificable y separado de los sujetos que la conforman “aspira a la formulación de leyes, a la luz de regularidades observadas con vista a prever el comportamiento futuro de los fenómenos” (Santos, 2009, Pág.25). Al ser aplicado dicho postulado en los procesos educativos formales, el resultado es una formación basada en teorías que transmiten una sola forma de entender los distintos fenómenos que conforman nuestra existencia en el mundo, es por esto que las *ciencias duras*, al estar guiadas por el paradigma positivista, se imponen sobre todo aquello que responde a la cotidianidad de un sujeto; sus creencias, tradiciones, sentires y las distintas afecciones corporales que genera el habitar un contexto específico y que permiten la comprensión de la vida como un proceso orgánico.

Denominar un saber como más importante que otro representa, para el proceso formativo, la separación del sujeto y objeto de estudio en tanto que, el ejercicio de enseñanza-aprendizaje se transforma en un “acto de depositar en el cual los educandos son

los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 2005, Pág.79), este acto, surge precisamente de la comprensión de los educandos como sujetos carentes de conocimiento, negando que en su contexto se desarrollan prácticas sociales y culturales que contribuyen a la construcción de saberes propios que no responden a una lógica disciplinar.

- ***Saberes propios***

Ante la comprensión fragmentada de la realidad y el privilegio del racionalismo científico en la creación del conocimiento, se pierde en el proceso formativo la riqueza de saberes que derivan de las prácticas sociales y culturales inherentes a un contexto específico, aquellos *saberes otros* conformados por experiencias, sentires, relaciones y creencias, que no responden a una lógica fragmentada de la comprensión del mundo ya que son construidos en las prácticas cotidianas de los sujetos, en donde la vida es un todo orgánico que no se mide ni cuantifica con métodos matemáticos sino que integra el pensamiento racional y las prácticas relacionales como una forma de comprender e interactuar con la naturaleza y la realidad en que se habita.

En este sentido, dichos saberes no deben ser vistos como irrelevantes para la educación, por el contrario, pensar en una educación integral que trascienda la fragmentación del conocimiento “impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos (...) sino también (...) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 2004, Pág.15).

Por lo tanto, es necesario reconocer el carácter formativo de las prácticas socio-culturales y lo que estas representan en la construcción personal y social de un sujeto en cuanto a la creación de saberes propios que le permiten relacionarse y reconocerse como parte del contexto que habita, ya que, “Las prácticas que no se fundamentan en la ciencia no son prácticas ignorantes, son antes prácticas de conocimientos rivales, alternativos. No hay ninguna razón apriorística para privilegiar una forma de conocimiento sobre cualquier otra” (Santos, 2009, Pág.88).

- ***Aprendizaje significativo***

El reconocimiento de los saberes propios de los educandos, permite pensar en procesos de enseñanza que integren todo aquello que se considera irrelevante desde el paradigma positivista; tomar como punto de partida las creencias, tradiciones, sentires y las distintas afecciones corporales que construyen una comprensión integral del conocimiento, permite generar relaciones entre los saberes construidos social y culturalmente y los contenidos disciplinares de la escuela, en busca de una educación, vista desde el ámbito formal, que permita “que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante... comunicante, trasformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar.” (Freire, 2004, Pág.20)

La tarea de repensar los procesos de enseñanza en busca de un aprendizaje significativo implica trascender las prácticas positivistas presentes en los contextos educativos formales a partir del “reconocimiento de la existencia de una pluralidad de

conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general” (Santos, 2010, Pág.50). Planteado esto, comprender el conocimiento como la unión de los saberes que surgen en un contexto y que son propios de los educandos, junto con los conocimientos disciplinares, permite entender que “a lo largo del mundo no solo hay muy diversas formas del conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (Santos, 2010, Pág.50).

En esta perspectiva, el aprendizaje significativo en los procesos de enseñanza, resulta de la integración de los saberes propios al proceso formativo, como elementos principales para la comprensión del mundo de forma orgánica; elementos que permiten a los educandos pensar, crear y habitar la realidad de forma holística<sup>10</sup> desde el acto de comprenderse cómo entes activos y críticos frente a su educación, capaces de transformar, sentir, soñar y amar.

- ***Ecología de saberes***

En busca de reconocer los *saberes otros* que parecen irrelevantes desde la perspectiva positivista, se propone la integración de estos al proceso formativo en relación con los contenidos disciplinares, ya que pensar en “un conocimiento no científico, no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contrahegemónico. Ese uso consiste, por un lado, en explotar la pluralidad interna de la

---

<sup>10</sup> Comprensión de la realidad como un todo.

ciencia (...) y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimiento científico y no científico” (Santos, 2010, Pág.53).

Teniendo en cuenta lo anterior, un ámbito educativo formal que busque trascender las fronteras disciplinares, propone el reto de integrar estos saberes que se encuentran tras las barreras institucionales, mediante la enseñanza contrahegemónica de las disciplinas para trascender la comprensión fragmentada del conocimiento que propone un solo punto de vista de la realidad, e integrar al sujeto -educando- con su objeto de estudio -la vida-.

Al plantear la necesidad de encontrar otras formas de entender y habitar el mundo desde el ámbito educativo, sin desconocer los aportes del conocimiento científico, se comprende la problemática de analizar un fenómeno desde una sola perspectiva ya que, aunque “en muchas áreas de la vida social, la ciencia moderna ha demostrado una superioridad incuestionable, con relación a otras formas del conocimiento. Hay, sin embargo, otras intervenciones en el mundo real que son valiosas para nosotros y en las cuales la ciencia moderna no ha sido parte” (Santos, 2010, Pág.53).

La ecología de saberes, plantea entonces, la posibilidad de reconocer e integrar las capacidades creativas, enunciativas, relacionales, expresivas y espirituales que ofrecen los distintos conocimientos, al proceso educativo, desde una comprensión interdependiente de la ciencia y la vida, en donde se comprende que el conocimiento resulta incompleto cuando se analiza desde una sola perspectiva, y a su vez, el privilegio de una sola perspectiva para la comprensión de la realidad, deslegitima aquellos saberes que podrían ayudar en entender

el mundo de formas diferentes al unir a sujeto y objeto de conocimiento en un proceso recíproco de aprendizaje.

### ***2.2.2 Transdisciplinariedad***

El presente apartado pretende evidenciar cómo la perspectiva transdisciplinar en los procesos educativos formales plantea la posibilidad de un sistema de pensamiento abierto que permita evidenciar y legitimar los saberes propios que rigen cada contexto en busca de una comprensión integral de la educación en el ámbito educativo formal.

Principalmente se realiza una aclaración de conceptos que permita comprender las particularidades del pensamiento transdisciplinar en comparación con las perspectivas dis, multi, pluri e inter – disciplinar. Posteriormente se plantea la pertinencia de La transdisciplinariedad en el ámbito educativo formal como una posibilidad para transformar las prácticas educativas que limitan la comprensión de la realidad en la formación de los educandos a un solo punto de vista. Finalmente se plantea la transdisciplinariedad no solo como posibilidad de cambio de la estructura educativa formal, sino también como fundamento principal del ejercicio docente.

- ***Aclaración de conceptos: Dis, Multi, Pluri, Inter Y Transdisciplinariedad***

- ***Disciplinariedad***

Lo disciplinar se consolida con la formación en un área específica del conocimiento sin generar relaciones con otras áreas, de esta forma surge el conocimiento *mono-*



*disciplinar*, tal como plantea Max-Neef: “la disciplinariedad es mono-disciplina, que representa especialización en aislamiento” (Max-Neef, 2004). Esto significa, que la formación disciplinar no busca la colaboración entre disciplinas para lograr un proceso de aprendizaje integral.

- ***Multidisciplinariedad***

La multidisciplinariedad hace referencia al estudio de múltiples disciplinas en simultáneo sin generar relaciones entre ellas, es decir que no se requiere de la integración de saberes en el proceso de formación en múltiples áreas de conocimiento. Max Neef plantea que: “Se puede llegar a ser competente en Química, Sociología y Lingüística, por ejemplo, sin que por ello se genere cooperación entre las disciplinas”. (Max-Neef M. , 2004, pág. 4)

En este caso la multidisciplinariedad tiene como finalidad el fortalecimiento disciplinar en distintos campos del conocimiento mas no la integración del conocimiento.

- ***Pluridisciplinariedad***

la pluridisciplinariedad según Nicolescu (1994) se puede comprender como el proceso de estudio de un objeto perteneciente a una disciplina específica por varias disciplinas al mismo tiempo, esto podría llegar a comprenderse como una relación de saberes que trasciende lo disciplinar: “Por ejemplo, un cuadro del Giotto puede ser estudiado por la observación de la historia del arte cruzada con la de la física, la química, la historia de las religiones, la historia de Europa y la geometría” (Nicolescu, 1994, págs. 34-35). En este sentido, la pluridisciplinariedad trascendería la comprensión de un objeto de

estudio desde una perspectiva disciplinar al integrar conocimiento de distintos campos, sin embargo, se mantiene el proceso investigativo dentro del marco disciplinar ya que la finalidad es fortalecer una disciplina específica.

- ***Interdisciplinariedad***

La interdisciplinariedad consiste en la transmisión de métodos de una disciplina a otra, esto permite que, al igual que en la pluridisciplinariedad, se trascienda un campo disciplinar específico hasta cierto punto. Según Nicolescu (1994), podemos encontrar tres grados dentro de la interdisciplinariedad, el grado de aplicación, el grado epistemológico y el grado de engendramiento de nuevas disciplinas. Estos grados permiten que la interdisciplinariedad trascienda lo disciplinar al integrar distintos conocimientos de una campo específico con un fin aplicativo o epistemológico que plantea situaciones que no se enmarcan en una disciplina específica, sin embargo el tercer grado, denominado como “engendramiento de nuevas disciplinas” contribuye a lo que Nicolescu y Max Neef denominan como “Big Bang disciplinario” que consiste en la división del conocimiento a partir de la creación de múltiples áreas o saberes disciplinares que derivan de un conocimiento específico, por esta razón, la finalidad de la interdisciplinariedad obedece a un proceso investigativo disciplinar al unir diversos conocimientos para la creación de nuevas teorías o disciplinas.

- ***Transdisciplinariedad***

La transdisciplinariedad hace referencia a aquello que se encuentra más allá de lo disciplinar y está conformada por saberes que, aunque disciplinares, no se enmarcan en una

disciplina específica ya que, como Santiago Castro afirma, estos “surgen a partir de la articulación entre problemas y no del diálogo entre disciplinas ... *es decir, que la transdisciplinariedad no pretende la búsqueda de respuestas disciplinares o la creación de nuevas disciplinas para la resolución de problemas, sino que ...* parte de la base de que los problemas articulados ya no son los mismos que antes de su articulación; no constituyen problemas que las disciplinas puedan reclamar como “propios” ” (Castro, 2011, pág. 50), esto genera la posibilidad de trascender el saber disciplinar al entender como *limitado* su campo aplicativo ya que este responde a una sola realidad. Sin embargo, este saber disciplinar es a su vez complemento del enfoque transdisciplinar, es decir que, la transdisciplinariedad no se presenta como la oposición de las disciplinas, sino que se plantea como la posibilidad de generar relaciones que permitan entender y validar aquellos conocimientos que se encuentran entre, a través y más allá de toda disciplina.

Teniendo en cuenta los planteamientos del enfoque transdisciplinar podemos comprender la necesidad de un sistema de pensamiento abierto que permita evidenciar y legitimar los saberes propios que rigen cada contexto, valorando los conocimientos que allí surgen desde las relaciones interpersonales, espirituales y sensoriales, ya que, “un sistema cerrado de pensamiento pone el acento inevitablemente sobre la noción de masa, indistinta e informe, concepto abstracto que elimina toda la importancia del desarrollo interior del ser humano” (Nicolescu, 1994, pág. 116).

Esta afirmación se pone en evidencia al analizar la concepción *totalitarista* del conocimiento en procesos de enseñanza formales basados en prácticas derivadas del

modelo cartesiano, que podrían plantear una homogenización del ser humano desde una perspectiva racionalista, dejando a un lado todos aquellos conocimientos que responden al desarrollo espiritual, emocional y relacional, renegándolos al olvido frente a un conocimiento hegemónico que se imponen como único ante una diversidad sociocultural que se desvanece como resultado de la *univocidad* científicista, en donde “todo conocimiento diferente al científico es relegado al infierno de la subjetividad, tolerado a lo sumo en tanto que adorno o rechazado con desprecio en tanto que fantasma, ilusión, regresión, producto de la imaginación.” (Nicolescu, 1994, Pág.11)

Por otra parte, aquellos saberes que nutren el desarrollo interno del ser humano se ven limitados por los avances tecnológicos a los que hemos llegado como sociedad en la actualidad, y que nos plantean, cómo, mediante “una unión insólita entre nuestro propio cuerpo y la máquina informática podemos modificar a voluntad nuestras sensaciones hasta crear una realidad virtual, aparentemente más verdadera que la realidad de nuestros órganos de sentidos.” (Nicolescu, 1994, Pág.7) esta situación supone un abando inevitable de las afecciones corporales mediante el cual “ha nacido, imperceptiblemente, a escala planetaria, un instrumento de manipulación de las conciencias (...) ese instrumento puede llevar a la autodestrucción espiritual de nuestra especie” (Nicolescu, 1994, Pág.7)

Teniendo en cuenta lo anterior, la transdisciplinariedad se presenta como la posibilidad de esclarecer una nueva visión del mundo que permita plantear procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde esté latente la posibilidad de crear un nuevo camino que guíe la enseñanza hacia una relación interdependiente entre ciencia y conciencia, en busca

de una comprensión orgánica del mundo desde el reconocimiento de aquellos saberes que responden a los distintos *niveles de realidad*<sup>11</sup> que habita un sujeto escolar y que resultan importantes para su formación personal.

- ***La transdisciplinariedad en el ámbito educativo formal***

La transdisciplinariedad se presente en el ámbito educativo formal como una posibilidad para transformar las prácticas educativas que limitan la formación de los educandos a un solo punto de vista de la realidad, ya que “Las diferentes tensiones – económicas, culturales, espirituales- están inevitablemente perpetuadas y profundizadas por un sistema de educación fundado sobre los valores de otro siglo, en desfase acelerado con las mutaciones contemporáneas.” (Nicolescu, 1994, pág.107). Prácticas como: la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas, la medición cuantitativa de los procesos de aprendizaje, la separación del sujeto y el objeto de conocimiento mediante fronteras institucionales que separan la escuela del contexto al que pertenece; derivan en una visión *bancaria* de la educación, que “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 2005, pág.81).

Ante esta situación, la necesidad de una educación que comprenda a los educandos como sujetos *sentipensantes*<sup>12</sup>; críticos frente a su proceso educativo y ante las necesidades

---

<sup>11</sup> “Hay que comprender por nivel de Realidad un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales: por ejemplo, las entidades cuánticas sometidas a las leyes cuánticas, las cuales entran en ruptura radical con las leyes del mundo de la macrofísica (...) La discontinuidad que se ha manifestado en el mundo cuántico se manifiesta también en la estructura de los niveles de Realidad. Esto no impide la coexistencia de los dos mundos. La prueba: nuestra propia existencia. Nuestros cuerpos tienen a la vez una estructura macrofísica y una estructura cuántica.” (Nicolescu, 1994, pág.18).

<sup>12</sup> El concepto *Sentipensar*, hace referencia a la capacidad de integrar dos formas de percibir la realidad y trabajar de manera conjunta los sentimientos y el pensamiento. De esta forma se puede comprender la realidad mediante un proceso reflexivo y emocional.

de cambio presentes en el contexto que habitan; se presenta la transdisciplinariedad como un medio que permita transformar los procesos educativos formales en espacios constructivos que promuevan el desarrollo interior del ser humano y la formación de una conciencia colectiva mediante relaciones interpersonales que fomenten la integración de los sujetos y su objeto de conocimiento en función de entender la realidad desde la multiplicidad de posibilidades que les permite el saber propio -generado en sus prácticas socio-culturales- a partir de su curiosidad, sus creencias, tradiciones, sentires, experiencias y percepciones de su contexto, y no desde un punto de vista parcial y fragmentado, ya que, la “insistencia en simplificar artificial y artificiosamente nuestro conocimiento de la Naturaleza y de las relaciones humanas, es responsable de que continuemos provocando crecientes disfunciones en las interrelaciones sistémicas que componen tanto el eco-sistema como los tejidos sociales.” (Max-Neef M. , 2004, pág. 18)

Teniendo en cuenta lo anterior, la comprensión transdisciplinar del ámbito educativo formal, “implica reconocer que el conocimiento necesario para solucionar los complejos problemas de la sociedad actual no puede probar una sola disciplina, sino que requiere una acción transdisciplinar para lograrlo.” (Serna, 2016).

- ***La transdisciplinariedad como eje fundamental del ejercicio docente***

Es necesario reconocer que, para la transformación de los espacios formales de educación, debemos partir de transformar, como docentes, nuestra propia práctica educativa. Comprender que la educación *es más que un proceso de transmisión de conocimientos*, es el punto de partida para dicha transformación del ejercicio docente, sin

embargo, esto requiere el compromiso de asumir a los educandos como parte de su proceso formativo en un acto de respeto hacia sus saberes, sentires y necesidades.

Asumir el ejercicio docente desde una perspectiva transdisciplinar implica el respeto por los educandos, en este sentido, “al pensar sobre el deber que tengo como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar (...) en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado” (Freire, 2004, pág.30). Esto, sin duda, requiere de una reflexión crítica del ejercicio docente que permita la creación de saberes propios en la práctica educativa que expandan el saber del docente.

Plantear, desde el ejercicio docente, espacios que posibilite el respeto de los saberes, sentires y necesidades de los educandos supone un ejercicio transdisciplinar que contribuya a la superación del conocimiento hegemónico como eje fundamental de la enseñanza. Para esto, es nuestro deber como docentes, reconocer que nuestro ejercicio educativo debe plantearse más allá de comprender a los estudiantes como sujetos *vacíos* que debemos *llenar* de conocimientos.

La educación, en este sentido, debe plantearse como un espacio “que ofrece a cada ser humano la capacidad máxima de desarrollo cultural y espiritual” (Nicolescu, 1994, pág.117) en donde los saberes construidos social y culturalmente y los contenidos disciplinares de la escuela planteados como resistencia contrahegemónica del saber, permiten trascender la perspectiva positivista que separa al sujeto y al objeto de

conocimiento, ya que “Desde el punto de vista de la transdisciplinariedad todo sistema cerrado de pensamiento, sea cual sea, de naturaleza ideológica, política o religiosa ... o, para este caso, educativo ... no puede sino fallecer” (Nicolescu, 1994, pág.116). Por lo tanto, aquellas prácticas que reproducimos consciente o inconscientemente en nuestro ejercicio pedagógico y que derivan en la visión racionalista del proceso educativo, son el punto de partida para la transformación de los procesos de enseñanza, en tanto sometamos nuestra práctica educativa a un proceso reflexivo-crítico que nos permita comprender que el fin de la educación no debe ser la acumulación de conocimientos, sino el respeto por los educandos y su formación personal, social y espiritual.

### ***2.2.3 Conciencia colectiva***

El presente apartado pretende evidenciar la pertinencia de construir una conciencia colectiva, en cuanto a procesos de formación que permitan el desarrollo interior del ser humano, para brindar la posibilidad de transformar los procesos educativos formales mediante relaciones interpersonales que fomenten la integración de los sujetos y su objeto de conocimiento en función de entender la realidad desde múltiples posibilidades.

Principalmente se plantea la *estética relacional* en el ámbito educativo formal, como una posibilidad para la construcción de relaciones mediante procesos de creación artística que estimulen la formación sensible, espiritual y colectiva de los educandos, más que la aprensión de técnicas específicas o la producción de objetos artísticos. Posteriormente se propone la intersubjetividad como parte fundamental de los procesos relacionales al promover la comunicación afectiva, emocional e intelectual entre sujetos mediante



procesos de construcción colectiva desde la empatía y el reconocimiento de la autonomía de los educandos en su proceso formativo.

- ***Estética relacional***

La estética relacional, desde la perspectiva de Nicolas Bourriaud (2008) surge como una posibilidad de transformación de los postulados *estéticos, culturales y políticos* planteados por la modernidad en el ámbito artístico. El autor plantea el *arte relacional* como la posibilidad de creación de “un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado” (Borriaud, 2008, pág. 13). Este postulado, pretende transformar la concepción hegemónica del arte, en donde la importancia de la obra artística está por encima de quienes interactúan con ella, lo que permite integrar y validar las experiencias personales de los espectadores, como horizonte teórico de la obra.

Esta perspectiva, aunque transgresora en tanto que transforma las posibilidades de crear e interactuar con el arte, se mantiene dentro del marco de la concepción hegemónica del ámbito artístico, ya que no trasciende las barreras que separan a la obra y al espectador. Aunque su propósito sea tomar como horizonte teórico las relaciones y el contexto de los sujetos para la creación artística, el resultado de dicho proceso creativo tendrá más importancia que las experiencias estéticas generadas durante su desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la perspectiva relación planteada por Bourriaud (2008) permite sentar unas bases para el reconocimiento de los procesos relacionales como fundamentales en los procesos creativos.

Este postulado, en el ámbito educativo formal, para la enseñanza de las artes, se plantea como una estrategia que podría permitir la creación de espacios que promuevan las relaciones interpersonales a partir de la creación artística. Sin embargo, dicha creación artística se plantea desde una perspectiva transdisciplinar que permita comprender que la intención de la formación en artes no radica en la creación de objetos ni en la aprensión de técnicas o métodos específicos, aunque estos hagan parte del proceso, sino en la formación sensible, espiritual y colectiva de los educandos. Las prácticas artísticas desde una perspectiva transdisciplinar resultan pertinentes en el proceso de exploración de aquello que se encuentra entre, a través y más allá del conocimiento técnico y disciplinar del arte, mediante procesos *relacionales* desde la perspectiva de Bourriaud (2008), pero guiados, en el ámbito educativo formal, a permitir la formación espiritual, emocional y social de los educandos.

- ***Intersubjetividad***

La intersubjetividad<sup>13</sup> resulta inherente a los procesos relacionales en el ámbito educativo formal. Por lo tanto, la construcción de un tejido intersubjetivo es pertinente ante la necesidad de trascender la *univocidad* racionalista del paradigma positivista en los

---

<sup>13</sup> La intersubjetividad refiere al proceso de comunicación afectiva, emocional o intelectual entre varios sujetos. Según Sanches (2021) “La educación es un fenómeno intersubjetivo que requiere de la comunicación de unos con otros. Ello hace posible la vida en común, la comunidad o común unidad de vida (...) No vivimos solo uno junto al otro, sino uno en el otro” (Sánchez, 2021, pág. 14)

procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la reconciliación del proceso formativo disciplinar con las experiencias, creencias y saberes que resultan de los sentires de cada estudiante y la relación con su contexto, en busca de generar procesos relacionales integradores que permitan transformar al individuo en un ser relacional desde el reconocimiento propio y el reconocimiento de las prácticas personales, tradiciones, creencias, experiencias y sentires de sus compañeros y compañeras como parte de su formación personal y colectiva.

- ***Empatía***

Comprender las afecciones emocionales, espirituales y corporales de los sujetos que nos rodean es fundamental en un proceso educativo que busque trascender la *univocidad* racionalista del ámbito formal de educación. La empatía en la práctica educativa y en nuestro rol de educadores, resulta pertinente ante el reconocimiento y el respeto de los saberes propios de los educandos y su importancia en el proceso formativo.

Por otra parte, este reconocimiento de los aportes que brindan los educandos a su propio proceso formativo y al proceso formativo del docente, resulta pertinente ante la comprensión de los educandos como sujetos y objetos de conocimiento en tanto son capaces de crear y transformar su proceso educativo mediante la unión de sus saberes propios con los saberes disciplinares. Este proceso deriva de la capacidad de reconocer la autonomía del educando de cara a su proceso formativo, tema del cual se profundizará enseguida.

- *Autonomía*

Freire (2020) plantea que, un “saber necesario en el campo de la educación, es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser educando” (Freire, 2010, pág. 49). Partir de esta afirmación nos permite comprender como el reconocimiento de los estudiantes desde la empatía como sujetos autónomos capaces de pensar, sentir, opinar y transformar las prácticas que limitan su capacidad crítica ante el proceso educativo; nos permite también transformar nuestro ejercicio docente, replantear los procesos de enseñanza y proponer estrategias que permitan el respeto de dicha autonomía.

La transformación del ámbito educativo escolar basado en prácticas positivistas en el que “la colonialidad del saber establece la racionalidad, con la superioridad hegemónica del conocimiento ilustrado o académico, frente a la “vulgaridad” de lo inculto y popular, para fomentar la seguridad y validez de la causalidad científica” (Santacruz, 2012, pág.51) implica reconocer la autonomía de los educandos y brindar espacios que fortalezcan dicha autonomía ante su proceso educativo. La imposición de una sola forma de comprender el mundo limita la confianza de los educandos al invalidar su capacidad de reconocerse como sujetos críticos.

Este proceso de transformación, solo es posible al someter nuestro ejercicio pedagógico a un análisis crítico que permita plantear, desde nuestra práctica, espacios que posibilite el respeto de los saberes, sentires y necesidades de los educandos mediante una perspectiva transdisciplinar de la educación que contribuya a la superación del conocimiento hegemónico como eje fundamental de la enseñanza y busque un horizonte

educativo guiado a promover la capacidad de auto conocerse y no la de acumular conocimientos; una educación que mediante el reconocimiento de las múltiples formas de comprender la realidad, respete la autonomía de los educandos en su proceso formativo.

## CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO: DANZA DE ABEJAS<sup>14</sup>

### 3.1 Paradigma

La presente propuesta investigativa se encuentra situada en el paradigma socio-critico ya que, gracias a sus planteamientos, resulta ser la propuesta que mejor se adapta ante las necesidades y características de este proyecto. Dicho paradigma se basa en la crítica social desde una perspectiva autorreflexiva; por otra parte, propone una relación teórico-práctica ante la construcción del conocimiento y según Maldonado (2018):

Nace de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades, así como su compromiso para su transformación desde sus integrantes. (Pág. 175)

Partiendo de lo propuesto anteriormente, al fundamentar la investigación educativa en la participación y el compromiso de transformación mediante experiencias que integren a los propios actores, sus necesidades y su contexto, se pueden llegar a comprender los procesos educativos formales desde otro punto de vista que permita trascender la comprensión positivista del conocimiento y la enseñanza, mediante procesos de formación autónoma que reconozcan a los sujetos y sus saberes propios como parte del proceso formativo ya que, según Reverol Y. y otros (2015) citado por Maldonado (2018):

---

<sup>14</sup> La danza es el sistema comunicativo mediante el cual las abejas obreras en su fase de pecoreadoras, comunican a sus compañeras de colmena la distancia, dirección y condiciones del camino que deben recorrer hasta una fuente de polen y néctar. Por esta razón, esta danza hace alusión al camino, ruta u orientación metodológica de la presente investigación, en función de alcanzar los objetivos propuestos.

Se puede definir el modelo socio-critico como el patrón que pretende superar visiones positivistas e interpretativas buscando la transformación del estilo de aprendizaje en los estudiantes, generando una conciencia crítica y reflexiva, basada en experiencias y reflexiones, que les permiten manejar su propio criterio. El propósito de este modelo es motivar a los estudiantes para desarrollar su personalidad y ser individuos libres y emancipados, construidos por el trabajo en equipo y cooperativo, considerando la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas. (Pág. 176)

Estas características guían la presente propuesta y la construcción de conocimientos como aquí se plantea, mediante un proceso de aprendizaje transdisciplinar que permita la integración del saber disciplinar y el saber propio inherente a un contexto y actores específicos, como lo son, para este caso, estudiantes de grado décimo y once del colegio Alfonso López Michelsen; como una alternativa que permita a la educación formal la posible superación y transformación de los procesos de enseñanza basados en el paradigma positivista, en busca de posibilidades que permitan el desarrollo integral de los y las estudiantes.

### **3.2 Enfoque metodológico**

En consecuencia, con el paradigma socio-critico, el enfoque metodológico de la presente propuesta investigativa se sitúa en gran medida en la Investigación Acción Participativa, referida en adelante como IAP. Esta se comprende como un tipo de

investigación enfocada en el cambio social y se caracteriza principalmente por la participación activa de los actores en la toma de decisiones del proceso investigativo en busca de mejorar sus condiciones de vida (Park 1989).

El objetivo principal de la IAP es la reflexión crítica de un problema específico en un contexto determinado mediante un proceso de investigación colaborativa en donde el investigador cumple la función de guía y participante de la investigación al igual que los actores, quienes participan activamente en la toma de decisiones, puesto que son ellos quienes habitan el contexto en que se desarrolla el proceso y por ende determinan la situación problemática del mismo.

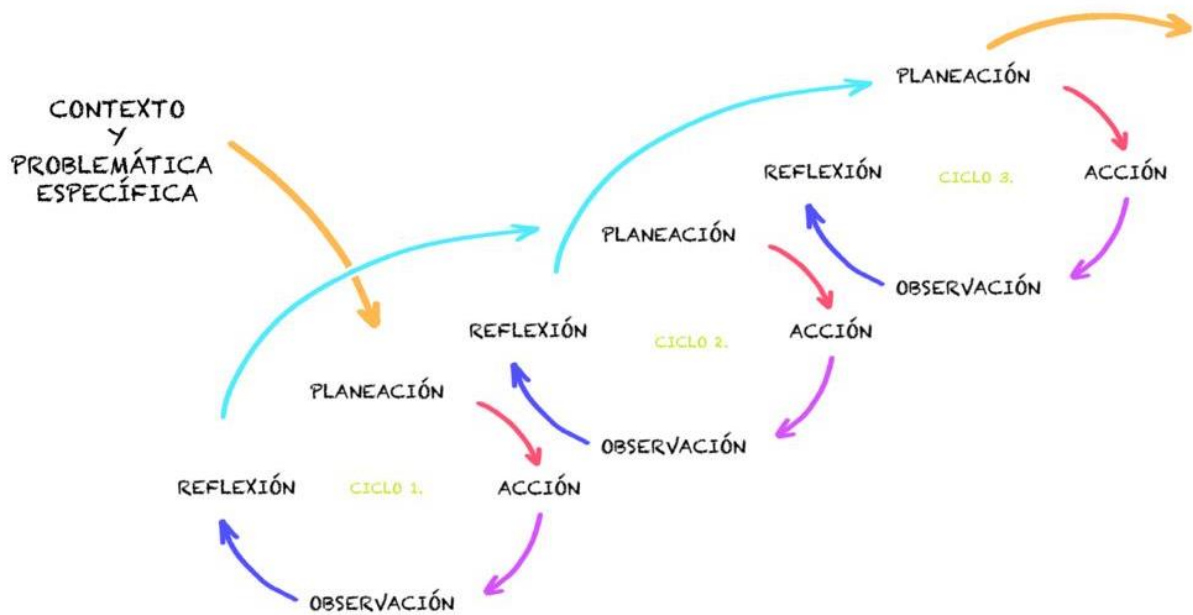
Para este caso, la IAP se plantea como estrategia de transformación en el ámbito educativo formal. Si bien, el énfasis en la IAP ha sido la educación popular, los objetivos de la presente propuesta y sus planteamientos en cuanto a la transdisciplinariedad permiten comprender cómo esta estrategia metodológica brinda la posibilidad de integración entre el contexto escolar y el contexto propio de los educandos en donde se construyen sus saberes propios. En este sentido la IAP permite superar la división existente entre el contexto escolar y el contexto propio del educando, brindando la posibilidad de ir más allá de los contenidos disciplinares de la institución, al reflexionar sobre las problemáticas inherentes a la cotidianidad de los actores de la investigación, en relación a los contenidos de su proceso formativo escolar.



Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que, en la IAP, cada proceso se caracterice por promover la integración, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo ya que, esta “siempre pone de relieve la importancia de que, si de cambio se trata, deben participar activamente todos los involucrados, lo que establecería grandes vínculos con lo comunitario y la animación social” (Alvares y Barreto, 2010, Pág. 423). Esta integración que busca llegar a una transformación, para este caso, de las prácticas positivistas presentes en el ámbito educativo formal, plantea también una transformación del propio ejercicio pedagógico, ya que el docente investigador en su ejercicio de práctica, según Luis Alvares y Gaspar Barreto (2010):

No puede comprender profundamente el contexto si no vive dentro de él y se gana el lugar que le permita conocerlo a través de los mejores expertos, que son quienes allí desarrollan sus vidas, quienes por tanto se convierten, en cierta medida, en educadores del educador, para que logre decodificar lo que ocurre a su alrededor (...) *en este sentido* (...) la Investigación nace de lleno en la práctica. (pág. 423)

Teniendo en cuenta lo anterior, debido a que la IAP busca la construcción de procesos de integración que permitan una transformación social, se requiere de una reflexión constante de todos los involucrados que permita llevar a cabo *acciones transformadoras* que respondan a las necesidades del grupo, dichas acciones se construyen mediante ciclos en espiral de *reflexión, planeación, actuación y observación* (ver figura 1); este ciclo se repite constantemente brindando cada vez más herramientas a los participantes para el análisis crítico de la problemática.



**Figura 1.** La figura muestra los ciclos de la IAP con sus respectivas fases.

Cabe aclarar que en la presente propuesta se evidencia únicamente el proceso desarrollado durante el primer ciclo de la investigación, debido a que el espacio de práctica pedagógica se vio interrumpido en distintas ocasiones por situaciones inherentes al contexto educativo formal, tales como: conmemoraciones de días especiales, reuniones de docentes, intervenciones de otras instituciones en el colegio, direcciones de grupo, entre otras; a esto se suma que, los tiempos establecidos para el desarrollo de la presente propuesta investigativa, no permiten integrar los ciclos que se desarrollen a futuro.

Sin embargo, se plantea la IAP como pertinente para esta investigación ya que, aunque el proceso de práctica fue corto, este método, epistemológicamente resulta ser el más adecuado, al permitirme una cercanía con la investigación, su proceso de desarrollo y los actores que participan en ella. Además de esto, el proceso de acompañamiento a los y

las estudiantes continua, ya que es necesario construir cada vez más herramientas para el análisis crítico de la problemática planteada, con la intención de que los educandos puedan llevar a cabo -en adelante- los procesos de *planeación, acción, observación y reflexión* de su propio proceso educativo teniendo en cuenta los aprendizajes construidos durante el desarrollo de la presente propuesta, generando así un aprendizaje autónomo y una reflexión crítica de su proceso educativo.

### **3.3 Instrumentos**

En relación al enfoque metodológico propuesto para la presente investigación, se seleccionan la *observación participativa* y el *diario de campo* como instrumentos para la recolección de información durante el desarrollo del proceso.

#### **3.3.1 Observación participativa**

La *observación participativa*, en cuanto a la propuesta que se pretende llevar a cabo mediante el desarrollo de la práctica pedagógica; me permite la participación directa con el grupo, lo que brinda la posibilidad de analizar y reconocer las situaciones presentes en el contexto por medio de la interacción constante con los actores de la investigación ya que , “La observación participante (...) es aquella en la que el investigador se involucra con un grupo o colectivo de personas y participa con ellas en su forma de vida y en sus actividades cotidianas con mayor o menor grado de implicación” (Frances et al., 2015, pág. 105).

En este sentido, la *observación participativa* brinda la posibilidad de analizar y ajustar de forma colectiva las actividades propuestas para el desarrollo de las clases

teniendo en cuenta las necesidades, intereses y sentires de todos y todas las participantes del proceso. De esta forma la *observación participativa* más que en un instrumento, se convierte en una forma de conocer y comprender las necesidades presentes en el contexto desde las propias experiencias y saberes de quienes lo habitan, mediante la interacción directa del investigador con dichos sujetos.

Por otra parte, Frances et al. (2015) afirman que, existen algunos aspectos importantes a tener en cuenta frente al desarrollo de la *observación participativa*, los cuales son:

- Tener dominio y conocimiento de las situaciones que vivencia la comunidad con la que se trabaja.
- Disponer de capacidad de improvisación y adaptación a los ritmos y tiempos de la población.
- Tener en cuenta los aspectos interculturales del grupo.
- Negociar el propio rol con el grupo.
- Establecer el grado de participación e implicación.
- Localizar informantes clave que orienten en torno a los acontecimientos, tiempos y lugares que observar

Estos aspectos me permiten comprender la práctica pedagógica en el marco del desarrollo del presente proyecto investigativo, como un espacio de aprendizaje colectivo y

por otra parte analizar y evidenciar el modo en que se llevan a cabo las actividades planteadas y los sucesos que allí se presentan.

### **3.3.2 *Diario de campo***

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario el registro de la información y los sucesos que se evidencian durante el proceso de observación, en este sentido, el *diario de campo* resulta ser un instrumento fundamental durante el proceso de observación y recolección de la información ya que este “es el relato escrito cotidianamente de las experiencias vividas y los hechos observados” (Frances et al., 2015, pág. 106), este permite la recopilación de las experiencias personales, sentimientos, dificultades y aciertos que se dan durante la práctica, por otra parte permite el registro de los sucesos inherentes al contexto y las experiencias de quienes lo habitan.

Teniendo en cuenta lo anterior, cada experiencia vivida y sentida -bien sea personal o colectiva- debe ser recopilada dentro del *diario de campo* ya que, como afirma Vásquez (Sf):

En primer lugar, nuestros sentimientos forman parte de las relaciones que establecemos durante el trabajo de campo. Segundo, tales reacciones personales y subjetivas, inevitablemente, van a influir en lo que sea calificado como notable, en lo que sea considerado como problemático o extraño y en lo que parezca ser mundano u obvio. (pág.118)

En este sentido, el diario *de campo* resulta ser un instrumento pertinente para el presente proyecto, ya que este me permite la recopilación de forma escrita y visual de la experiencias, sentimientos, dificultades y aciertos que se presenten durante el proceso de observación. Por otra parte, permite la reflexión constante de mi proceso investigativo desde el punto de vista personal y colectivo ya que en él se registran las prácticas desarrolladas junto a los participantes del proyecto, sus experiencias, sentires y opiniones respecto a la propuesta a desarrollar.

### **3.4 Participantes de la investigación.**

La presente propuesta investigativa se realiza en el colegio Alfonso López Michelsen, un colegio público ubicado en el barrio Ciudadela El Recreo-Metrovivienda en la localidad de Bosa. Esta institución cuenta con énfasis en expresión artística y promueve el desarrollo de habilidades comunicativas. Dicha institución funciona como escenario de práctica para estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional desde el segundo semestre del año 2022, momento en el cual inicié el desarrollo de mi práctica pedagógica en este colegio, sin embargo, el presente ejercicio investigativo se enmarca en el desarrollo de mi práctica pedagógica durante el primer semestre del año 2023 comprendido como el periodo académico 2023-1.

Como se menciona anteriormente, el colegio cuenta con énfasis en expresión artística. Dicho énfasis se desarrolla mediante clases electivas de artes plásticas, música, teatro y danza que se imparten a los y las estudiantes desde el noveno grado.

Durante este periodo de tiempo tuve la oportunidad de acompañar el proceso desarrollado en la clase de artes plásticas junto a los y las estudiantes de los grados décimo y once con el acompañamiento de la docente titular Andrea Yadira Romero Camargo, docente de artes plásticas en dicha institución.

De este proceso derivan los actores de la investigación que, como se menciona anteriormente son estudiantes de grado décimo y once. Cabe aclarar que por diversas circunstancias de la práctica pedagógica dichos actores no comprenden la totalidad de estudiantes del curso, sino una parte de ellos a quienes se describe brevemente a continuación.

### **Grado décimo**



*Figura 2<sup>15</sup>. Estudiantes de grado décimo.*

---

<sup>15</sup> Fotografía tomada con una cámara de 35mm por Felipe Gutierrez -investigador y participante del presente proyecto- a los y las estudiantes de grado décimo. Posteriormente fue revelada y digitalizada por el grupo durante el desarrollo una clase en el marco de la presente investigación.

- Laura Sanabria, es estudiante del grado 10-02, tiene 17 años y vive en el barrio Parques de Bogotá en la localidad de Bosa junto a su familia y sus dos gatos. Es una estudiante muy creativa, ingeniosa y colaborativa. Se destaca en el grupo por el apoyo a sus compañeros y compañeras durante el desarrollo de las actividades, participa activamente con sus ideas e intereses y aportando nuevas formas de comprender los procesos artísticos desde los sentimientos y el apoyo mutuo. Es una joven apasionada por el cine, la fotografía y la música.
- Iván Calderón, es estudiante del grado 10-02, tiene 16 años y vive en la localidad de Bosa junto a sus padres y sus mascotas. Es un joven muy activo, curioso e inquieto, estas cualidades le permiten interactuar de diversas formas con sus compañeros y compañeras, le gusta el cine, los animales y los videojuegos.
- Jordán Galindo, es estudiante del grado 10-01, tiene 15 años y vive con su familia en la localidad de Bosa, muy cerca al colegio Alfonso López. es un joven de carácter fuerte, muy serio y un poco introvertido, sin embargo, es un estudiante muy curioso, creativo, responsable y respetuoso con el trato a sus compañeros y compañeras, le gusta el deporte en general y el dibujo.
- Mateo Origua, es estudiante del grado 10-01, es muy amigo de su compañero Jordán Galindo, tiene 15 años y vive con sus padres y su mascota en la localidad de Bosa. Es un joven muy sociable y receptivo ante las dificultades de sus compañeros y compañeras, es un gran apoyo para el desarrollo de actividades grupales ya que, gracias a su capacidad de escuchar, logra conectar con el grupo ayudando a



transmitir muchos de los intereses y necesidades presentes en el espacio. Le gusta el cine y la música.

- Daniel Rojas, es estudiante del grado 10-02, tiene 17 años y vive con su mamá en la localidad de Bosa. Es un joven muy popular dentro del grupo, le generan más interés las actividades de orden práctico ya que estas le permitían crear y explorar el mundo desde sus saberes propios e intereses personales, sin embargo, se mantiene alejado del grupo y desarrolla sus actividades de forma individual.
- Sara Ríos, es estudiante del grado 10-04, tiene 16 años y vive en la localidad de Bosa. Es una joven un poco introvertida, sin embargo, es muy creativa y curiosa. Es una estudiante muy interesada por el arte, apasionada por la pintura y la fotografía. Demuestra bastante interés por las distintas necesidades de sus compañeros y compañeras, lo que le permite fortalecer su capacidad de escuchar, ayudar y opinar ante los distintos sentimientos, necesidades y opiniones del grupo.
- Brenda Medina, es estudiante del grado 10-04, es muy amiga de su compañera Sara Ríos, tiene 17 años y vive en el barrio Parques de Bogotá de la localidad de Bosa junto a sus padres y hermana, es una joven muy amigable, y presenta mucho interés por el trabajo en equipo, es una estudiante callada, sin embargo, le gusta comunicar sus ideas y sentimientos de distintas formas, es muy expresiva y cariñosa con sus compañeros y compañeras.
- Karoll Suarez, es estudiante del grado 10-02, es muy amiga de su compañero Juan Useche. Tiene 16 años, vive con su mamá, sus hermanas y su mascota Hallie en el barrio El Recreo de la localidad de Bosa. Karoll se destaca en el grupo al ser una joven muy expresiva y comunicativa, le gusta compartir sus intereses y relacionar

estos a los intereses de sus compañeros y compañeras. Por otra parte, es una estudiante muy interesada por el baile, la lectura y el dibujo.

- Juan Useche, es estudiante del grado 10-02, tiene 17 años y vive en el barrio Potreritos en la localidad de Bosa. Juan es un estudiante muy curioso, participativo y creativo, se destaca en el grupo al ser ingenioso y propositivo. Le gusta la gastronomía, la música y el deporte, en especial el ciclismo.
- Valentina Rico, es estudiante del grado 10-02, tiene 16 años y vive en el barrio El Recreo en la localidad de Bosa con su mamá y sus abuelos. Es una estudiante tímida, y poco participativa, sin embargo, cuenta con una gran habilidad para la creación plástica.
- Dayana Flores, es estudiante del grado 10-02, tiene 16 años y vive en el barrio El Recreo en la localidad de Bosa con su mamá y su hermana. Cuenta con una gran habilidad para la creación audiovisual y expresa que en el futuro desea estudiar una carrera relacionada con este tema. Es una joven muy tranquila y amigable.
- Angie Guerrero, es estudiante del grado 10-02, tiene 15 años y vive en el barrio El Recreo en la localidad de Bosa con su mamá y su hermana. Es una joven con grandes habilidades comunicativas y participativas, se relaciona fácilmente con sus compañeros y compañeras, es curiosa, atenta y extrovertida.

## Grado once



*Figura 3<sup>16</sup>. Estudiantes de grado once.*

- Karen Espinel, es estudiante del grado 11-02, tiene 17 años y vive con sus padres y hermanos. Karen es una joven callada y poco participativa, sin embargo, es una estudiante curiosa, creativa y amigable. Le gusta la música en general y la lectura.
- Isabella Ochoa, es estudiante del grado 11-02, es muy amiga de su compañera Karen Espinel. Tiene 16 años y vive en la localidad de bosa con sus tíos y primos. Isabella es una estudiante introvertida y poco sociable, sin embargo, es muy curiosa y atenta. Le gusta la música y cuenta con grandes habilidades para la creación artística, destacando entre ellas el dibujo.
- Laura Diaz, es estudiante del grado 11-01, tiene 16 años y vive en la localidad de bosa junto a su familia, es una joven curiosa, participativa y creativa, destaca en el

---

<sup>16</sup> Fotografía tomada con una cámara de 35mm por Felipe Gutierrez -investigador y participante del presente proyecto- a los y las estudiantes de grado once. Posteriormente fue revelada y digitalizada por el grupo durante el desarrollo una clase en el marco de la presente investigación.

grupo por su habilidad para comunicar lo que piensa, es un gran apoyo para el grupo ya que le gusta escuchar las ideas y sentires de sus compañeros y compañeras con la intención de brindar apoyo antes las necesidades que se presenten.

- Karoll Castillo, es estudiante del grado 11-01 y tiene 16 años. Karoll se caracteriza por ser tranquila, creativa y amigable, le gusta compartir con sus compañeros y compañeras, le gusta la pintura, el dibujo y la música.
- Andrés Moreno, es estudiante del grado 11-02, tiene 18 años y vive en el barrio El Recreo en la localidad de Bosa junto a sus padres y hermanos. Es un joven interesado por las artes visuales y la historia, es curioso y le gusta investigar sobre los procesos artísticos antiguos. Destaca en el grupo por ser un estudiante muy amigable, respetuoso y comprometido con sus intereses personales.
- Nicolas Bautista, es estudiante del grado 11-02, tiene 16 años y vive en el barrio El Recreo en la localidad de Bosa junto a su papá y su hermano menor. Es un joven de carácter serio, un poco introvertido, pero bastante curioso. Le gusta el deporte en general y las prácticas artísticas relacionadas con la pintura y el dibujo.
- Nicolas Gonzáles es estudiante del grado 11-02, tiene 17 años y vive en la localidad de Bosa junto a su familia. Nicolas destaca en el grupo por ser un estudiante participativo y amigable, es colaborativo con sus compañeros y compañeras, procura siempre la realización de actividades en grupo para promover la integración de sus compañeros y compañeras. Le gusta la fotografía y el deporte, práctica powerlifting en su tiempo libre.
- Camila García, es estudiante del grado 11-03, tiene 16 años y vive en la localidad de Bosa junto a su mamá y sus abuelos. Camila es una joven tímida pero muy popular

en el grupo gracias a su capacidad para escuchar y apoyar a sus compañeros y compañeras, cuenta con grandes habilidades para la creación plástica. Le gusta la gastronomía y la música.

- Steven Mendoza, es estudiante del grado 11-03, tiene 16 años y vive en la localidad de Bosa con su papá. Steven es un joven inquieto y curioso. Le gusta la historia y el deporte. Por otra parte, su curiosidad le permite investigar de forma independiente sobre temas relacionados a sus intereses personales, como la Geología.
- Natalia Orobio, es estudiante del grado 11-02, tiene 16 años y vive con su mamá en la localidad de Bosa. Natalia destaca en el grupo por ser una joven participativa y propositiva, además, promueve el trabajo en equipo y las reflexiones grupales sobre los intereses y necesidades de sus compañeros y compañeras.
- Jonathan Meza, es estudiante del grado 11-02, tiene 17 años y vive en la localidad de Bosa con sus padres. Es un joven tímido y poco participativo, le gusta el dibujo y el deporte, en especial el voleibol.
- Camilo Segura, es estudiante del grado 11-02, tiene 16 años y vive en el barrio Parques de Bogotá con su mamá y hermana. Le apasiona la fotografía de paisaje, la música y compartir tiempo con sus compañeros y compañeras. Es un joven colaborativo y atento con el grupo en general.
- Andrés Guerrero, es estudiante del grado 11-02, tiene 18 años y vive en el Barrio Alameda en la localidad de Bosa con sus padres. Andrés es un joven muy popular en el grupo y destaca por ser divertido, le gusta compartir tiempo con sus compañeros y compañeras, escucharlos y brindar apoyo en cualquier situación.

- Esteban Rodríguez, es estudiante del grado 11-02, tiene 17 años y vive en la localidad de Bosa con su familia. Es un estudiante inquieto y curioso. Le gusta el dibujo y el voleibol.
- Andrea Caro, es estudiante del grado 11-02 y tiene 16 años. Es una joven extrovertida, amigable y colaborativa, destaca en el grupo por promover el trabajo en equipo y brindar apoyo a sus compañeros y compañeras, le gusta escuchar y comunicar lo que piensa de forma abierta. Por otra parte, le apasiona la fotografía, el dibujo y La escritura.
- Andrea Romero, es docente de Artes Plásticas en la jornada tarde del colegio Alfonso López Michelsen; Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de La Sabana y docente del Distrito desde el año 2006. Como docente, desarrolla actividades orientadas al fortalecimiento técnico de los procesos artísticos tales como la pintura y el dibujo, mediante ejercicios teórico-prácticos que permiten a los y las estudiantes la experimentación con diferentes materiales y superficies. Por otra parte, promueve el desarrollo de exposiciones en la institución mediante las cuales los y las estudiantes puedan exponer los trabajos realizados en el marco de la clase de artes y, de esta forma, fortalecer sus habilidades creativas y comunicativas.
- Felipe Gutierrez, es practicante de procesos enfocados en el *Street Art* con énfasis en *cartelismo*. Se desenvuelve en técnicas de reproducción de imágenes tales como la serigrafía y el grabado, interesado por las prácticas artísticas análogas como medio para la integración de saberes propios y saberes técnicos del ámbito artístico-

educativo, con un acercamiento a las técnicas fotográficas antiguas desde los procesos físico-químicos en relación con los saberes y sentires que se construyen en la cotidianidad, actualmente es docente temporal del colegio El Escorial ubicado en la localidad de Engativá, en donde participa del proyecto de formación artística denominado *Mimesis*. Investigador de la presente propuesta educativa y futuro licenciado en Artes Visuales.

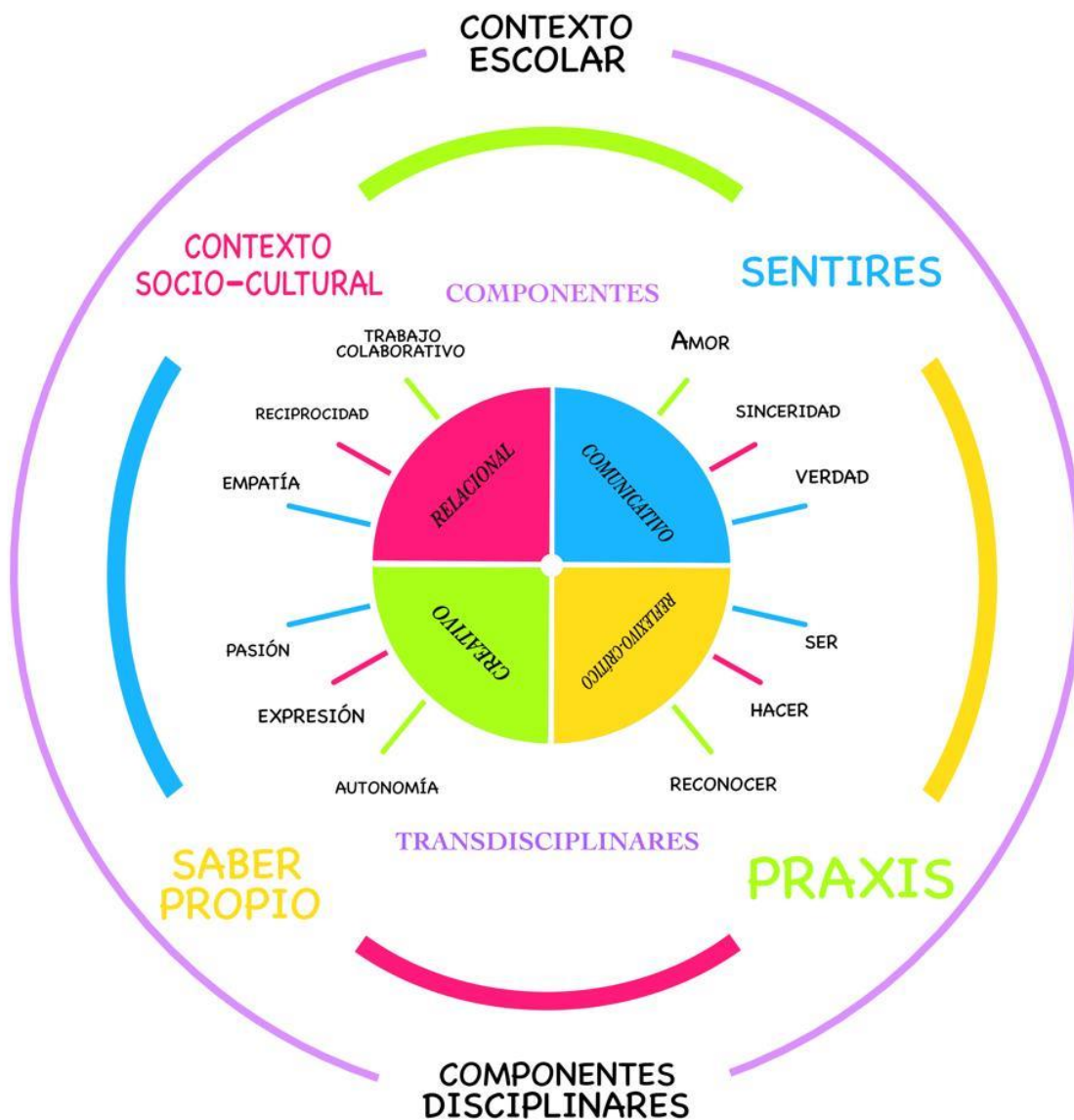
### **3.5 Metodología pedagógica**

Puesto que el objetivo de estudio de la presente investigación consiste en proponer desde la clase de artes un espacio transdisciplinar, que permita a los y las estudiantes de los grados décimo y once del colegio Alfonso López Michelsen, el reconocimiento de sus saberes propios y la integración de estos en su proceso educativo y creativo, durante el periodo académico 2023-1 en el marco de mi práctica pedagógica; desde una perspectiva de educación integral y teniendo en cuenta que el proyecto se desarrolla en un ámbito educativo formal, se realizó la construcción de una propuesta pedagógica, de carácter flexible, en tanto exploratoria, que permita la integración de los saberes propios -inherentes al contexto social y escolar de los educandos- dentro del proceso formativo, tomando como punto de partida la fotografía y el cine, siendo estas temáticas elegidas por la institución educativa para el desarrollo de actividades del año 2023 en el espacio de artes plásticas, contexto en el cual se presenta esta propuesta. (ver anexo 1).

Dicha propuesta pedagógica se plantea de forma teórica, inicialmente, puesto que desde la perspectiva transdisciplinar se reconoce la importancia del conocimiento disciplinar como un complemento en el proceso formativo mediante relaciones que permitan entender y validar aquellos conocimientos que se encuentran entre, a través y más allá de toda disciplina, sin embargo, se precisó de una estrategia metodológica con enfoque transdisciplinar que permitiera integrar en los laboratorios de creación las necesidades contextuales, los sentires, saberes propios y prácticas cotidianas de los educandos (ver figura 4).

Esta estrategia se fundamenta principalmente en cuatro componentes, los cuales se denominaron como *Relacional, comunicativo, creativo y reflexivo- crítico*, Con la intención de comprender la práctica pedagógica como un espacio de construcción colectiva mediante la participación de los educandos desde sus saberes propios y las necesidades específicas de su contexto. A su vez, dichos componentes tienen características específicas que se relacionan entre si con el contexto, sentires, saberes y prácticas de los estudiantes.





**Figura 4.** Metodología pedagógica

La anterior gráfica muestra inicialmente el contexto en el cual se desarrolla el presente proyecto, siendo este el colegio Alfonso López Michelsen denominado como *contexto escolar*, por otra parte, se denominan como *componentes disciplinares* a las actividades de orden teórico planteadas en la propuesta pedagógica que responden a los saberes disciplinares de la fotografía y el cine. Estas características se complementan con

cuatro elementos iniciales que son: *contexto socio-cultural, sentires, praxis y saber propio*, dichos elementos brindan las herramientas que nutren el saber disciplinar mediante relaciones que permiten comprender los laboratorios de creación más allá de la teoría, al reflexionar sobre situaciones cotidianas, saberes y sentires de los educandos.

Por otra parte, cada elemento se relaciona mediante un color a los componentes transdisciplinares, los cuales están integrados por características que se relacionan entre ellas a través de los colores que refieren a los elementos principales y componentes transdisciplinares. De esta forma se plantea un espacio transdisciplinar mediante la integración de factores que influyen en el proceso de formación de los educandos y que en muchos casos son olvidados dentro del proceso disciplinar de enseñanza.

Esta estrategia permite comprender como se integra el componente transdisciplinar en el presente proyecto mediante el desarrollo de la propuesta en el espacio de práctica. De este proceso deriva la información recopilada en los diarios de campo durante la observación y participación de los laboratorios de creación llevados a cabo en el colegio Alfonso López Michelsen con estudiantes de grado décimo y once.

## **CAPITULO 4. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN: MADURACIÓN DEL NECTAR<sup>17</sup>**

El presente apartado refiere a las categorías planteadas para el análisis de la información recolectada durante el espacio de práctica pedagógica que se llevó a cabo en el colegio IED Alfonso López Michelsen, ya que esto permitió clasificar y sistematización los datos recolectados, a través de cuatro categorías planteadas que se relacionan directamente con los objetivos planteados en la presente propuesta investigativa, dichas categorías se describen a continuación.

### **4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

#### ***4.1.1 CATEGORIA 1: Colectividad – autonomía – emancipación***

Esta categoría alude a los sucesos que se evidenciaron, durante el desarrollo de la práctica pedagógica en el colegio IED Alfonso López Michelsen, que refieren al trabajo colectivo que desarrollaron los participantes ante las propuestas presentadas para el espacio de artes y, que contribuyeron a la comprensión del proceso formativo desde la autonomía individual en función de una emancipación colectiva ante los procesos formativos disciplinares.

---

<sup>17</sup> La maduración del néctar, es el proceso mediante el cual las abejas depositan el néctar recolectado en las celdas de los paneles, para deshidratarlo y transformarlo en miel. De esta forma, se alude metafóricamente a los datos recolectados durante la práctica y su posterior análisis para encontrar los resultados de la presente propuesta.

#### ***4.1.2 CATEGORIA 2: Construcción de procesos transdisciplinarios***

Esta categoría refiere a los procesos formativos que, desde la experiencia y los aportes de los y las participantes durante la clase artes, permiten crear relaciones con las concepciones teóricas de la transdisciplinariedad en función de comprender desde la práctica, los aportes que esta perspectiva brinda al proceso formativo de los educandos en una institución educativa formal, al reconocer la importancia de una educación que legitime de igual manera el saber disciplinar y el saber propio.

#### ***4.1.3 CATEGORIA 3: Reconocimiento de saberes propios***

La presente categoría alude a los sucesos que permiten identificar la importancia de legitimar el saber propio como parte fundamental del proceso formativo en una institución educativa formal. Esto, desde el análisis de las experiencias de los y las participantes en donde se reconocieron sus saberes propios como parte fundamental para el desarrollo de las actividades y la comprensión de estos en su proceso formativo, como elementos que nutren su desarrollo personal en relación al contexto que habitan.

#### ***4.1.4 CATEGORIA 4: Desarrollo de pensamiento reflexivo - crítico***

En esta categoría refiere a las reflexiones generadas durante el desarrollo de la práctica, que permitieron, tanto a educandos como a educadores, una reflexión crítica de los sucesos que se viven dentro del contexto escolar y que pueden o no permitir el desarrollo máximo de las capacidades de cada integrante del proceso desarrollado para la presente propuesta investigativa.

## **4.2 ANALISIS Y RESULTADOS**

En este apartado se presenta un análisis reflexivo realizado a partir de los datos recolectados durante el proceso de práctica pedagógica, que se llevó a cabo en el colegio IED Alfonso López Michelsen; con relación a la propuesta pedagógica planteada en este trabajo, y los objetivos propuestos para esta investigación. Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan a continuación los hallazgos más relevantes en cada una de las categorías, en función de responder a los objetivos de la presente propuesta desde las experiencias vividas durante su proceso de desarrollo.

Por otra parte, se amplía la metáfora que se planteó para cada uno de los capítulos del documento, de forma que permita comprender los sucesos que se exponen en cada categoría y brindar una comprensión más amplia de lo que podría llegar a ser el proceso formativo en una institución de educación formal en donde se plantee la educación desde una perspectiva transdisciplinar.

### ***4.2.1 Colectividad – autonomía – emancipación: La colmena y el enjambre***

Comprender el contexto educativo formal desde la metáfora de la *colmena* y *el enjambre* permite entender las necesidades que en dicho contexto se evidencian. Por una parte, la colmena hace alusión a la institución en donde se llevó a cabo la propuesta que se presenta en este documento; representa la necesidad de un espacio de formación en donde se motive el desarrollo autónomo de cada uno de los participantes, desde el respeto por sus saberes y el papel que representan para la construcción colectiva de conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el enjambre, hace alusión a la posibilidad de construir colectivamente un proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde prime el respeto y el apoyo mutuo para lograr la emancipación individual y colectiva ante las limitaciones que representa, para el desarrollo integral de un sujeto, las prácticas de enseñanza fundamentadas en el paradigma positivista.

De esta manera, al mencionar el trabajo colectivo, en cuanto al desarrollo de la autonomía para la emancipación del grupo en lo que concierne a su proceso formativo disciplinar, es preciso enunciar que la clase de artes comprendida desde una perspectiva transdisciplinar, resulta ser un lugar idóneo para promover la experiencia de asumirse como parte de un colectivo; es la posibilidad de entenderse como parte fundamental del enjambre, desde la creación y el reconocimiento de los y las demás participantes mediante la enunciación de aquellos sucesos que viven en su contexto y que permiten *pensar en los recuerdos también como un elemento integrador que nos reúne y que nos hace ver cómo podemos trabajar en grupo al reconocernos desde aquellas situaciones que nos hacen pensar como colectivo*<sup>18</sup>.

En cuanto a lo planteado anteriormente, es de destacar el ejercicio denominado “Retrato con objetos” planteado durante la primera sesión, con los y las estudiantes de grado décimo once. Este ejercicio consistió en realizar la representación de una situación o una persona mediante el uso de los recuerdos, con objetos recolectados al azar por cada participante en su contexto propio.

---

<sup>18</sup> Revisar diario de campo #2: Grado décimo

Durante el desarrollo de la primera parte de esta sesión se realizó la socialización de los objetos que cada estudiante trajo de su contexto personal al contexto escolar. Cada estudiante preguntó a sus compañeros y compañeras sobre la naturaleza de sus objetos y se realizó una socialización colectiva de ellos que permitió reconocer las similitudes y diferencia de cada uno, esto generó un reconocimiento individual y colectivo de los distintos contextos a los que pertenecía cada estudiante mediante el análisis de su objeto.

Remitirse a los recuerdos permitió ver como algunos objetos se pueden relacionar a contextos y situaciones específicas y a su vez comprender que estos representan historias, sentimientos y emociones que identifican las vivencias de cada persona y el lugar que habita, no solo de forma individual sino también colectiva, ya que dichos sucesos y recuerdos eran similares y los participantes se reconocían en las anécdotas e historias de sus demás compañeros, tal como enuncio Mateo Origua, estudiante de grado décimo, durante la socialización de su objeto: *es bonito traer cosas de la casa al colegio porque esto ayuda a ver cómo es cada persona y reconocer a los demás, que les gusta, que no les gusta, cuáles son sus intereses y demás cosas y esto también ayuda a ver en qué cosas somos iguales y a veces tenemos más similitudes que diferencias* (Origua en Diario de campo 1 décimo. 2023, pág. 2).

La carga emocional que cada objeto trae de su contexto personal, permitió a los y las participantes enunciar recuerdos, tradiciones o situaciones de su contexto personal, brindando la oportunidad de desarrollar un retrato de forma colectiva a partir de objetos, en el cual se visibilizaba una persona o situación específica gracias a las anécdotas socializadas

por cada participante. Ante esto Natalia Orobio, estudiante de grado once enunció: *yo puedo ver a mi familia en estos objetos y no porque ellos estén ahí sino porque los conozco y tenemos muchas cosas en familia que nos identifican, cosas que sabemos y como somos* (Orobio en Diario de campo 1 once. 2023, pág. 2).



**Figura 5.** *Díptico, actividad “Retrato con objetos” con grado décimo y once*

Por consiguiente, se podría decir que, legitimar el valor del recuerdo como elemento que permite analizar el proceso de construcción de saberes propios desde las experiencias vividas, nos brinda la posibilidad de comprender como se genera conocimiento mediante un proceso colectivo, que parte del contexto personal y, en el que se incluyen las relaciones interpersonales y sucesos de la cotidianidad. Esto evidencia lo planteado en el primer objetivo específico de la presente investigación, que refiere a la indagación sobre las prácticas personales, tradiciones, creencias, experiencias, sentires o percepciones que se tienen en común en un contexto específico y que hacen parte de la formación personal al generar un saber no disciplinar.





**Figura 6<sup>19</sup>.** Estudiantes de grado once durante el desarrollo de una clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende la importancia del reconocimiento y la enunciación de las situaciones que se presentan en el contexto personal de cada sujeto, ya que esto permiten tejer relaciones dialógicas entre el contexto y quienes lo habitan, para comprender cómo estas situaciones afectan de forma colectiva a cada participante y de esta forma, trabajar en la construcción de procesos que permitan llevar a cabo un espacio formativo en donde los educandos se asuman como sujetos autónomos frente a su proceso de formación.

Lo mencionado anteriormente se evidencia en el desarrollo de algunos de los espacios llevados a cabo durante este proceso investigativo ya que, *Gracias a que los*

---

<sup>19</sup> Los y las participantes propusieron desarrollar la actividad en un espacio diferente al aula de clase, se planteó que estar afuera del salón les permitía compartir de forma más tranquila y, a su vez, les brindaba la posibilidad de organizar un círculo de palabra en donde todos y todas fueran participes del proceso.

*estudiantes conocían con anterioridad la metodología del proceso que íbamos a realizar, se distribuyeron las tareas en grupos para que todos y todas hicieran parte del proceso, debido a que cada actividad se basó en las propuestas que realizaron los y las participantes<sup>20</sup>, tomando como punto de partida los saberes, experiencias, creencias y sentires construidos socialmente en el contexto que habitan.*

La enunciación de recuerdos y situaciones presentes en el contexto de cada sujeto, permitió a los y las participantes sentirse parte de un colectivo y asumir su proceso educativo desde las necesidades que encontraban de manera grupal en su cotidianidad, a través de las relaciones que identificaron entre el contexto propio y el de los y las demás participantes. Esto permitió la construcción de relaciones interpersonales que se tejieron mediante el trabajo colectivo, el apoyo mutuo y la autonomía que cada sujeto asumió para poder llevar a cabo trabajos grupales.

Esto se evidenció en el desarrollo del taller de *Goma Bicromatada* en donde, luego de dar las indicaciones técnicas, el grupo se organizó y se repartieron las tareas para poder llevar a cabo este proceso, por su parte, la estudiante Sara Ríos de grado décimo, se encargó de la preparación de los químicos, teniendo en cuenta la instrucción teórica y técnica que se le habían dado; Juan Useche, estudiante de grado décimo se encargó de llenar las tazas con agua junto a Mateo Origua y Daniel Rojas; Laura Sanabria y Daniel Calderón se encargaron de la limpieza de los vidrios y el corte del papel mientras que los demás participantes apoyaron el proceso acondicionando el espacio, ya que era fuera del salón y debíamos

---

<sup>20</sup> Ver Diario de campo #6: Grado once.

acomodar las maletas en un lugar específico y recoger la basura que se pudiera encontrar en el suelo.



*Figura 7. Actividad de Goma Bicromatada con grado décimo.*

Es así como, pensar en un espacio de formación en un contexto educativo formal, donde se legitime el papel que cada estudiante tiene en su proceso formativo, permite al educando reconocerse como sujeto de conocimiento, autónomo y libre de pensar, opinar y construir su realidad de forma individual y colectiva; tal como se construye una colmena, desde la participación mediante la integración de saberes que cada individuo posee, en función de aportar a un beneficio colectivo.

#### ***4.2.2 Construcción de procesos transdisciplinares: El pecoreo***

El pecoreo es el proceso mediante el cual las abejas obreras en su fase de pecoreadoras<sup>21</sup>, salen de su panal para buscar polen y néctar que posteriormente es transformado en miel; esta acción supone la integración de elementos externos al panal, elementos que las abejas recolectan durante los vuelos que realizan en los alrededores de su habitación y que les permite producir su alimento y hacer crecer la colmena.

Esta metáfora se plantea en función de comprender que los educandos no son sujetos carentes de conocimientos; su contexto y las relaciones interpersonales que se desarrollan en él, les permite construir saberes propios inherentes al lugar que habitan y las necesidades que allí se presentan, dichos saberes deben ser reconocidos y llevados al contexto educativo, en donde se integren al proceso formativo, y permitan la movilización del saber disciplinar y el saber propio, en función de construir conocimiento de forma colectiva e integral, reconociendo que más allá de las barreras institucionales, existe una multiplicidad de saberes construidos socialmente que le permiten al educando interactuar de diversas formas con la realidad que le rodea.

Teniendo en cuenta lo anterior, la indagación en los saberes propios presentes en los grupos, permitió identificar que la práctica de cocinar está muy presente en la cotidianidad de cada sujeto y esta ha sido aprendida mediante la transmisión de los saberes de la cocina que se comparte en cada familia, no de forma teórica, sino el en propio acto de cocinar.

---

<sup>21</sup> Las abejas pecoreadoras son aquellas que se encuentran en su última fase de vida; luego de ser nodrizas y cereras, se convierten en pecoreadoras y su labor es salir del panal y recolectar diversos elementos que contribuyen al desarrollo de la colmena.

Este saber que se construye socialmente en cada contexto y que es inherente a las prácticas y costumbres familiares, fue el fundamento para la realización de la actividad denominada “Analogías culinarias” llevada a cabo con los dos grupos en la última sesión de clase, en función de complementar la actividad de fotografía análoga desarrollada durante la penúltima sesión (ver figura 8).



*Figura 8. Díptico, Taller de fotografía análoga.*

La curiosidad que generó en el grupo el acto de capturar imágenes con una cámara análoga, permitió a los y las participantes preguntarse sobre el proceso de revelado de las imágenes, ante esto, les brinde una explicación técnica y teórica sobre dicho proceso; se habló sobre los materiales necesarios, los tiempos requeridos para el desarrollo del proceso y los químicos que se necesitan, esto suscito en el grupo muchas ideas en cuanto a las similitudes del acto de cocinar en relación al proceso de revelado; se planteó que los químicos pueden ser asociados con los ingredientes que se agregan a una receta, el tanque

de revelado podría ser la hoya en que se preparan los alimentos y el tiempo de revelado sería el tiempo de cocción de cada comida.



*Figura 9. Analogías culinarias, grado décimo.*

Los y las estudiantes de grado décimo propusieron para el desarrollo de la quinta sesión, hacer un compartir en donde pudieran preparar los alimentos, en relación al proceso de revelar un rollo de 35mm, ya que esto les permitía comprender de manera sencilla la explicación teórica y técnica del proceso químico en la fotografía análoga, mediante las relaciones que se evidenciaban entre este proceso y la práctica de cocinar alimentos, que resulto ser una acción cotidiana en su contexto.

Para el desarrollo de la actividad los y las participantes se dividieron las tareas y se formaron dos grupos, uno para preparar la comida del compartir y otro para revelar el rollo, ya que, teniendo en cuenta las similitudes de los dos procesos, todos y todas estarían

aprendiendo a revelar y cocinar mediante la relación de una acción cotidiana y un proceso disciplinar.

Los grupos se conformaron de la siguiente forma: Revelado - Laura Sanabria, Iván Calderón, Matero Origua, Angie Guerrero, Dayana flores y Valentina Rico, Felipe Gutierrez; Cocina: Jordán Galindo, Daniel Rojas, Sara Ríos, Brenda Medina, Karoll Suarez y Juan Useche.

Esta actividad permitió movilizar un saber propio y un saber disciplinar en función de legitimar las experiencias vividas, los saberes y sentires de cada sujeto, como elemento principal para comprender el aprendizaje disciplinar más allá de su desarrollo técnico y teórico, tal como enunció Nicolas Gonzales durante el desarrollo del taller de fotografía análoga: *es muy bacano que podamos aprender así profe, uno se sale de lo normal y puede pensar en esas cosas que uno aprende en la vida y que no tienen que ver con las materias y al mismo tiempo estamos aprendiendo como se toman fotos y eso* (Gonzales en Diario de campo 5 once. 2023, pág. 2).

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que, estimular la potencialidad creativa de los educandos para el desarrollo de un espacio transdisciplinar, implica el reconocimiento de los saberes propios que cada sujeto posee y de las necesidades que se evidencian en su contexto, ya que, de esta forma, la creatividad les permitirá relacionar sus aprendizajes con las situaciones de su cotidianidad y, su proceso formativo fomentara el máximo desarrollo personal y social, mediante el reconocimiento y análisis de las

necesidades colectivas que se presentan en el contexto que habitan y como estas situaciones promueven la creación de saberes propios que se pueden movilizar con los saberes disciplinares.



*Figura 10<sup>22</sup>. Tríptico, analogías culinarias, grado décimo.*

Estas situaciones sugieren que, la construcción de procesos transdisciplinares en un entorno de educación formal, requiere de la integración de aquellos saberes que se encuentran afuera de la institución educativa; saberes que se construyen a lo largo de la vida de un sujeto y que mediante un proceso de “pecoreo” son llevados a la institución, como polen y néctar al panal.

---

<sup>22</sup> Los y las estudiantes de grado once propusieron para el desarrollo de la sexta sesión, la preparación de agua aromática en relación al proceso de revelar un rollo de 35mm. Esta idea surgió ya que, al acudir a los recuerdos, se evidenció que dicha preparación fue muy común en el contexto propio de cada participante durante la pandemia causada por el virus SARS-Cov-2 (COVID 19).



Sin embargo, es nuestro deber como docentes, reconocer la importancia de dichos saberes en cuanto a la formación integral de los educandos; si en nuestras clases se implementara la integración del saber propio y las necesidades del contexto de los y las estudiantes, en busca de una formación que les permita el máximo desarrollo de sus capacidades creativas, emocionales y afectivas; el propósito de la educación estaría orientado entonces, a fomentar el desarrollo integral del ser, a la construcción de habilidades emocionales y afectivas, que permitan a cada sujeto formarse desde el respeto, la autonomía y el amor.

Plantear la transdisciplinariedad en el ámbito educativo formal es pensar entonces en un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita a educadores y educandos *formarse y ser formados* desde el desarrollo de las habilidades internas y externas del ser; es replantear aquellas prácticas que reprimen la participación y la reflexión crítica de los educandos en cuanto a su proceso formativo y brindar las herramientas necesarias para que el contexto escolar se fundamente en relaciones horizontales que permitan la movilización de los distintos saberes.

Lo planteado anteriormente se sustenta en lo sucedido durante la tercera sesión llevada a cabo con grado once en donde se desarrolló el taller de *fotoagüita*. Durante el desarrollo de esta actividad, los y las participantes propusieron hacer la clase en el patio del colegio, esto permitió que los y las docentes de la institución se acercaran al espacio y llamaran a sus colegas, como abejas pecorearas que encuentran una flor llena de polen y dirigen a la colmena hacia ella, el espacio se transformó en un dialogo de saberes que

rompió las barreras disciplinares e integró a docentes y estudiantes, desde una relación horizontal que se fundamentó en el respeto por el saber del otro.

El docente de química participo del proceso comentando a los estudiantes cuales eran las reacciones químicas que ocurrían en el papel durante el proceso de revelado, el docente de física agrego desde su saber los aspectos físicos y ópticos que permitían que el papel se quemara ante la incidencia de la luz, la docente de artes menciono el potencial de este proceso en cuanto a la creación artística y los estudiantes desde su aprendizaje práctico del funcionamiento de la cámara relacionaron los aportes de los docentes y les explicaron cómo se manejaba el dispositivo mientras les tomaban fotografías.



*Figura 11. Estudiantes de grado décimo y docentes de distintas disciplinas.*

Teniendo en cuenta lo anterior y respecta al segundo objetivo específico de la presente propuesta, que refiere a explorar, mediante ejercicios de creación transdisciplinar la posibilidad de comprender el saber académico y el saber propio como pertinentes en el

proceso educativo, para generar una comprensión integral de la educación, se podría decir que, no existe un saber que pueda sobreponerse a otro, el saber disciplinar es tan importante como el saber propio en el proceso formativo de un estudiante y esto se evidencio en la posibilidad de analizar un proceso desde diversos saberes con el fin de generar relaciones horizontales en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, es necesario brindar espacios que permitan a los educandos legitimar sus saberes y reconocer la importancia de aquellas situaciones que viven en su contexto y de la cuales también adquieren conocimiento que no pueden ser leídos desde una disciplina específica, sino que requieren de un análisis transdisciplinar en donde se movilice el saber disciplinar y el saber propio.

#### ***4.2.3 reconocimiento de saberes propios: Polen, néctar y miel.***

El polen, el néctar y la miel, son elementos fundamentales para la vida de la colmena; el polen es el alimento básico en la dieta de las abejas, este es recolectado por las abejas pecoreadoras fuera del panal. Por otra parte, el néctar es el alimento que brinda energía a las abejas obreras y a su vez es el elemento principal para la producción de miel.

El polen y el néctar se recolectan de distintos tipos de plantas, por tal razón no existe un solo tipo de polen o néctar, su forma, color y sabor, dependerán de la planta de la cual se recolectó, las condiciones climáticas o de cultivo a las que se expuso y el lugar en donde dicha planta habita, esto supone que no existe un solo tipo de miel; la miel es tan diversa como la flora que podemos encontrar sobre la faz de la tierra.

De esta forma, se plantea en este apartado de análisis la metáfora del polen, el néctar y la miel, haciendo alusión a la inmensa diversidad de saberes que se encuentran en un contexto específico y que son construidos socialmente por los sujetos que allí habitan. Por otra parte, se reconoce la importancia de dichos saberes como fundamentales en el proceso formativo, tal como el polen, el néctar y la miel son fundamentales para la vida de la colmena.

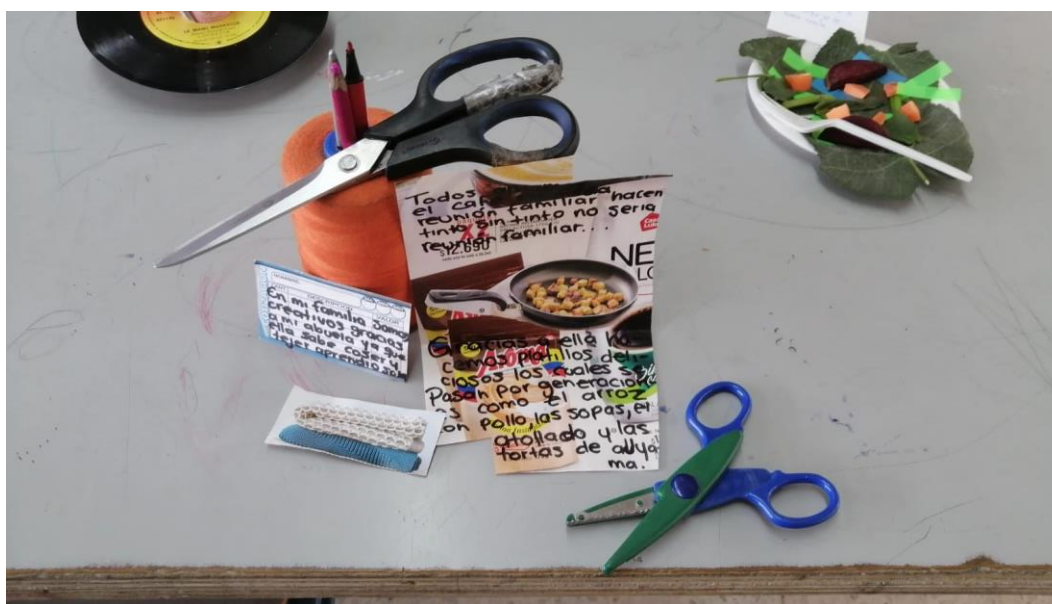
Teniendo en cuenta lo anterior, suponer que existe un solo tipo de conocimiento sería negar la diversidad socio-cultural del mundo en que habitamos; sería desconocer las diversas formas que desarrolla un sujeto en su contexto propio para sentir, interactuar y comprender el mundo que le rodea. Cada sujeto se construye en su contexto a partir de saberes, vivencias, sentires, emociones y experiencias diferentes, que le permiten compartir enunciar y actuar de múltiples formas ante las situaciones que vive en su cotidianidad.

Esto se evidenció en el desarrollo de la actividad de “retrato con objetos” (ver figura 12) en donde los recuerdos y saberes propios que cada estudiante ha construido en sus relaciones y prácticas familiares, fueron el medio para transformar objetos al azar en elementos que permitían evidenciar la multiplicidad de saberes que se pueden encontrar en un mismo contexto a través de los recuerdos.

Teniendo en cuenta lo anterior, comprender el currículo en un ámbito de educación formal desde la univocidad que plantea el paradigma positivista, fundamentado únicamente en la razón y el privilegio e imposición de algunos saberes por sobre otros, es desconocer

todo aquello que se encuentra entre, a través y más allá de cualquier disciplina, es olvidar aquellos saberes que construye socialmente un educando y que representa el saber propio que lleva de su contexto personal al contexto escolar.

Desde esta perspectiva, es nuestro deber como docentes, reconocer el saber que se construye en las situaciones cotidianas, aquel saber que nos permite comprender que la vida misma es un proceso formativo y que este se lleva a cabo de forma integral; acudir a los recuerdos y objetos familiares fue una de las estrategias que nos permitió, durante el desarrollo de esta propuesta investigativa, aprender de aquellas tradiciones o costumbres que nos han formado durante toda nuestra vida.



**Figura 12<sup>23</sup>.** Retrato de mi abuela. Autora: Karoll Suarez – Grado décimo.

<sup>23</sup> Proceso realizado por la estudiante Karoll Suarez de grado décimo, durante el desarrollo de la primera sesión en el marco de taller de retrato con objetos.

Lo planteado anteriormente ayuda a comprender la importancia de legitimar, dentro del proceso formativo los sentires, saberes, experiencias y creencias de cada sujeto y comprender que estos permiten reconocer que el proceso formativo debe integrar todo aquello que compone la dimensión sensible, corpórea y espiritual de cada sujeto. Asumir los recuerdos como una forma de conocer y formarse desde las experiencias vividas, es transformar la concepción fragmentada y totalitarista del paradigma positivista.

Teniendo en cuenta lo anterior y en relación al tercer objetivo específico de la presente propuesta, que refiere a apropiarse de las posibilidades de creación que surgen de los intersticios y entrecruzamientos entre el saber académico de diferentes disciplinas y los saberes propios, para fomentar el pensamiento crítico desde la enunciación de situaciones presentes en el contexto personal, se comprende que, el entrecruzamiento de saberes permite analizar una situación desde múltiples puntos de vista, esto brinda a los educandos las herramientas necesarias para abordar una situación de formas diversas (ver figura 10), estimulando su creatividad y su criticidad ante los ejercicios planteados para comprender como dialogan estos con las necesidades de su contexto.

La posibilidad para comprender el contexto desde múltiples puntos de vista, se dio mediante el desarrollo de una propuesta pedagógica flexible, construida desde los intereses y necesidades presentes en el contexto de los participantes, con la intención de generar estrategias de creación en donde se movilizarán de igual forma el saber disciplinar y el saber propio. Esto permitió comprender los procesos creativos como elementos para describir la realidad que cada sujeto habita de diversas formas, fue la posibilidad de dar voz

a los educandos y permitirles integrar a su formación todo aquello que han aprendido fuera de la institución para que reconocieran esos aprendizajes como saberes legítimos, aunque no estén pautados por métodos científicos.

Esto se dio gracias al interés que tenían los y las participantes de enunciar desde el arte sus tradiciones, experiencias personales o familiares, creencias y costumbres, para comprender como dichas situaciones suponen la creación de un saber no disciplinar pero que de igual manera forman a un sujeto en función de entender su contexto, de habitarlo y relacionarse de múltiples formas con todo aquello que le rodea.



*Figura 13. Laura Sanabria, estudiante de grado décimo pintando con una remolacha.*

Esta oportunidad de integrar sucesos personales, historias, creencias y tradiciones al proceso creativo, permite asumir la creación más allá de un resultado estético; se comprende entonces como una estrategia de enunciación, un medio de comunicación a través del cual se reflejan la diversidad de saberes que conforman a cada sujeto. Esto

permite que los estudiantes comprendan los procesos creativos más allá de las técnicas específicas, para apropiarse dicho saber como un elemento que les permite comunicar, de diversas formas, los sucesos presentes en su cotidianidad a partir del reconocimiento de los saberes que han construido en su contexto a lo largo de sus vidas.

#### ***4.2.3 Pensamiento reflexivo – crítico: El apiario.***

Un *apiario*, en apicultura, es el lugar en donde se concentran diversas colmenas. Cada colmena tiene su propia autonomía ya que se construye y transforma con base a las necesidades del enjambre.

Por esta razón, en el presente apartado se plantea la metáfora del *apiario*, teniendo en cuenta que la propuesta que aquí se presenta se desarrolló en un contexto específico, con necesidades específicas que se identificaron de forma colectiva y se trabajaron desde los intereses y saberes que cada participante tiene, ya que pertenece y habita dicho contexto. Es pertinente aclarar que, aunque varias colmenas se pueden desarrollar en el mismo contexto, sus necesidades no serán las mismas y es por esto que, el análisis de los datos que se enmarcan en esta categoría, permitió comprender principalmente que, aunque las instituciones de educación formal tengan características similares en cuanto a las prácticas que en estas se evidencien, sus necesidades se deben analizar desde de los sujetos que la compongan.

Por tal razón, aunque muchas de las prácticas presentes en contextos de educación formal resultan similares, no se podrían generalizar las reflexiones que los grupos



participantes de este proyecto construyeron, ya que estas son inherentes a los sucesos que se presentan en su cotidianidad.

La presente propuesta investigativa, se lleva a cabo en una institución educativa distrital, específicamente en el colegio Alfonso López Michelsen, en donde se plantea desde la clase de artes, el reconocimiento e integración de los saberes propios que surgen en el contexto personal y escolar de los y las estudiantes de grado décimo y once. Esto permitió plantear distintas situaciones para estimular la reflexión crítica de los educandos frente a su proceso formativo, con base en las necesidades específicas y los saberes propios del contexto personal de los y las participantes (ver anexo 2).

En este panel se evidenció que muchas veces como docentes no tenemos conocimiento de absolutamente todos los temas, conceptos o técnicas y es necesario que se construya de forma colectiva este tipo de conocimiento, integrando a los y las estudiantes en el proceso, dando lugar a sus ideas, opiniones y saberes propios como parte del proceso formativo. Esta reflexión plantea la necesidad de generar relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, que estimulen la construcción de conocimiento de forma colectiva mediante el reconocimiento de los educandos como sujetos autónomos, capaces de aportar desde sus saberes al proceso formativo.

Dichas relaciones horizontales se deben fundamentar en el reconocimiento de los sentires del otro, ya que como plantea Jordán Galindo, estudiante de grado décimo, *a veces nos pasan cosas dentro del colegio y nadie se da cuenta, nos sentimos mal, no nos gusta*

*alguna clase o de pronto ni queremos estar en el colegio por cosas que sentimos y eso nadie lo nota por que toca venir es a clase y uno no puede ni hablar ni nada solo estar ahí encerrado.* (Galindo en Diario de campo 4 décimo. 2023, pág.2)

Esta situación, supone para nuestro ejercicio docente, la tarea de promover espacios que se fundamenten en el respeto por los sentires de nuestros educandos ya que esto permite el desarrollo de procesos relacionales guiados por los afectos, la sensibilidad y el respeto.

Por otra parte, es pertinente reconocer la importancia de dialogar los temas de cada clase en relación a las situaciones que los y las estudiantes viven o pueden evidenciar en su contexto personal, tal como plantea Daniel Rojas, estudiante de grado décimo: *si todo lo que nos enseñan en el colegio fuera con cosas que nos pasan en la vida pues sería más fácil aprender algo*, a esto agrega que, *uno hace cosas todos los días de matemáticas de español de biología de pronto en la vida, pero parece que aquí en el colegio todo fuera separado y no tuviera nada que ver con uno.* (Rojas en Diario de campo 5 décimo 2023, pág. 3)

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario reflexionar en cuanto a la necesidad de transformar el contexto educativo formal, en un espacio que integre los sentires, percepciones, necesidades y saberes de cada sujeto, tanto como los saberes disciplinares que se proponen desde el currículo; al mismo tiempo que se reconoce que el conocimiento se construye de forma colectiva y reciproca, ya que, como docentes aprendemos tanto de

nuestros estudiantes como ellos de nosotros, de esta forma, investigamos juntos para construir un proceso de aprendizaje horizontal.



*Figura 14<sup>24</sup>. Socialización de álbumes familiares con estudiantes de grado décimo.*

Lo anteriormente planteado, en relación al objetivo general de la presente investigación, que supone pensar en un espacio transdisciplinar que permita a los y las estudiantes de los grados décimo y once del colegio Alfonso López Michelsen, el reconocimiento de sus saberes propios y la integración de estos en su proceso educativo y creativo, implicó comprender que, un espacio transdisciplinar no solamente requiere de la integración de saberes propios construidos en un contexto, sino la movilización de estos con los procesos disciplinares, los sentires, la experiencias y necesidades, que son

---

<sup>24</sup> Para el desarrollo de la segunda sesión, se planteó el análisis de los álbumes familiares con estudiantes de grado décimo, para comprender el taller planteado (taller de Goma Bricomatada) desde una perspectiva que permitiera trascender las nociones técnicas y teóricas de dicho proceso a la vez que construíamos procesos relacionales mediante el análisis de las situaciones que hemos vivido en nuestro contexto personal.

fundamentales también en la formación de un sujeto, para posibilitar su máximo desarrollo intelectual, emocional, relacional y reflexivo.

Por esta razón, pensar en un espacio transdisciplinar en un contexto educativo formal, requiere, además del reconocimiento e integración de los saberes propios; la legitimación de los educandos como sujetos capaces de sentir, de amar, de expresarse libremente, para estimular de esta manera, su emancipación ante las prácticas que reprimen el desarrollo máximo de su potencial humano, construyendo de forma colectiva un mundo que les permita reconocer aquello que se encuentra más allá de lo que históricamente se ha planteado como real, único e intransformable.

Este análisis reflexivo, planteado desde la metáfora del *apiario*, permite comprender como se construyen reflexiones con base a las situaciones que se presentan en un contexto y, que, para este caso, surgen del análisis de las situaciones vividas durante el desarrollo de mi práctica en la Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen.

## CAPITULO 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN: LA COSECHA<sup>25</sup>

El proceso de análisis de los sucesos que se vivieron en la clase de artes, llevada a cabo con estudiantes de los grados décimo y once, en la Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen, en el marco de mi práctica pedagógica desarrollada durante el periodo académico 2023-1, permite evidenciar los aportes que brindo, plantear la creación artística desde una perspectiva transdisciplinar; fomentando en los estudiantes y en mí, como docente en formación, la capacidad de asumir el proceso formativo desde la autonomía, el trabajo colaborativo, las relaciones interpersonales y el respeto por el otro, como fundamento para la construcción de un espacio en el contexto educativo formal que brinde las herramientas necesarias para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco, en donde se legitimen los saberes propios, sentires y necesidades del contexto que habitan los sujetos; al igual que los saberes disciplinares inherentes a la educación formal que se imparte en la institución.

Es pertinente reconocer que plantear la transdisciplinariedad en un contexto de educación formal no es una tarea sencilla, puesto que la enseñanza en instituciones de educación formal se configura desde supuestos de formación que no son puestos a consideración con los y las participantes y separan al sujeto de sus contexto personal, limitándole a comprender el mundo de manera fragmentada mediante el privilegio del saber

---

<sup>25</sup> La cosecha, en la apicultura, es el momento en el que se recolecta la miel y la cera del panal, luego de un proceso de cuidado y mantenimiento de las abejas. En este sentido, el presente capítulo recibe este nombre debido a que la cosecha de la miel hace alusión a la finalización de un ciclo mas no de un proceso, tal como las conclusiones de la presente propuesta.

académico sobre el saber propio que, aunque no puede ser catalogado como disciplinar, tiene un valor formativo en cuanto al desarrollo integral de los y las estudiantes.

De esta forma, se reconoció la posibilidad de trascender las barreras institucionales mediante la indagación en los recuerdos, las tradiciones, experiencias y percepciones construidas socialmente en el contexto que habitan un sujeto, como estrategia para integrar todos aquellos saberes que poseen los y las estudiantes que participan de este proceso y así, aproximarnos desde una perspectiva transdisciplinar a la construcción de un espacio en donde se pudiera legitimar el potencial formativo que se encuentra implícito en las experiencias vividas y los saberes construidos desde el ejercicio de habitar un lugar específico. Esto permitió a los y las estudiantes reconocerse como parte de un colectivo, trabajar en equipo y reflexionar de forma crítica sobre las situaciones que, como sujetos sociales, viven y evidencian en el contexto que habitan.

Por otra parte, la comprensión de la educación más allá del desarrollo o aprensión de teorías y procesos técnicos, permitió pensar en la posibilidad de concebir una educación orientada al desarrollo máximo de las habilidades humanas; desarrollo que no se limita únicamente al proceso racional-cognitivo, sino que comprende las dimensiones corporales, espirituales, emocionales y sensibles del ser humano, en busca de una educación integral que no pretenda el análisis cuantitativo de la naturaleza, sino la relación constante con ella; la búsqueda de soluciones diferentes a los problemas que se presentan en la cotidianidad y que requieren de un análisis transdisciplinar para su resolución.

Lo planteado anteriormente será posible en la medida en que, como docentes en formación y futuros licenciados, asumamos nuestra práctica pedagógica con el compromiso necesario para generar una transformación real de las limitaciones presentes en los distintos contextos de educación formal. En este sentido, dicho planteamiento no será posible sin la voluntad propia y colectiva que se requiere para una transformación educativa y social.

Los elementos analizados, presentes en los diarios de campo y comprendidos como memorias de los procesos que se desarrollaron, dan cuenta de la posibilidad latente en el contexto educativo formal, de plantear relaciones horizontales que estimulen a los y las estudiantes a ser curiosos, críticos, autónomos; sujetos de conocimiento, capaces de crear, sentir, enunciarse y relacionarse de forma colectiva desde el amor y el respeto, para desarrollar estrategias que permitan su emancipación educativa.

En este sentido, como autor y participante de este proceso, reconozco que dicha experiencia, me brindo la capacidad de comprender mi ejercicio docente más allá del acto de transmitir conocimientos, y me permitió entender la educación como una posibilidad de generar un cambio social, para el desarrollo integral, digno y autónomo de los educandos, en función de construir una sociedad más humana, fundamentada en el respeto, no solo de los saberes propios de un sujeto, sino del sujeto en sí mismo.

Para finalizar, es pertinente enunciar que, plantear el acercamiento desde una perspectiva transdisciplinar, a un ámbito de educación formal, es el primer paso para comprender la necesidad de construir espacios fundamentados en la integración del

conocimiento y no en su fragmentación, es la oportunidad de imaginar un mundo diferente en donde se integre a la racionalidad, la capacidad humana de sentir, amar y ser libre.

En conclusión, debemos dar el primer paso, que, aunque utópico, nos permita trazar el camino que debemos recorrer en busca de una forma distinta de comprender la realidad, que se fundamente en el trabajo colectivo, el reconocimiento propio y del otro desde los afectos, la autonomía, la libertad; pero principalmente desde el amor.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

Aguiló, A. J. (2019). *Dicionário Alice*. Recuperado de:  
[https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id\\_lingua=2&entry=24243#:~:text=Para%20Gramsci%2C%20la%20contrahegemon%C3%ADa%20implica,l a%20visi%C3%B3n%20del%20mundo%20imperante.](https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=2&entry=24243#:~:text=Para%20Gramsci%2C%20la%20contrahegemon%C3%ADa%20implica,l a%20visi%C3%B3n%20del%20mundo%20imperante.)

Borda, O. F. (2009). *La investigación acción en convergencias disciplinarias*. Revista paca

Borriaud, N. (2008). *Estetica relacional*. Adriana Hidalgo editora.

Castro, S. (2011). *Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la universidad en colombia*. Pedagogía y Saberes No. 35 (pp. 45-52).-ñ,

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI ediciones.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Autonomia*. Editorial Laboratorio Educativo.

Gomez, S. C. (2011). *Desafíos de la Inter y la Transdisciplinariedad para la universidad en Colombia*. Pedagogía y Saberes.

LAV. (2019). *Proyecto educativo del programa*. Facultad de bellas artes, universidad pedagogica nacional.

Lopez, E. G. (2013). *De ignorancias e invenciones: Generacion de conocimiento en acciones creadoras a partir de una receta de cocina*. recuperado de:  
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9433>

Luis alvares, G. B. (2010). *El Arte de investigar El Arte*. Editorial Oriente.

Max-Neef, M. (2004). *FUNDAMENTOS DE LA TRANSDISCIPLINARIDAD*. Universidad Austral de Chile.

MEN. (2023). *Ministerio de educacion nacional*. recuperado de:  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>

MOLINA, G. O. (2014). *PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE ÁNGULOS Y SU MEDIDA A ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO A PARTIR DE LA RECREACIÓN DE ALGUNOS INSTRUMENTOS DE POSICIONAMIENTO ASTRONÓMICO*. Recuperado de : <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21919>

Nicolescu, B. (1994). *LA TRANSDISCIPLINARIEDAD - Manifiesto*. Ediciones Du Rocher

Sánchez Muñoz, R. (2021). *Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1016-913X2021000200337&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1016-913X2021000200337&script=sci_arttext)

Santacruz, O. M. (2012). *LO POPULAR COMO EXPRESIÓN ARTÍSTICA INTERCULTURALIDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD* . Calle14: revista de investigación en el campo del arte

De Sousa, S. b (2009). *Una epistemología del sur* .Siglo XXI editores.

Serna, E. (2016). *LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE*. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/journal/3212/321246548009/html/>

Sirvent, M. (2012). *Investigación Acción Participativa: Un desafío de nuestros tiempos Para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Paramo Andino

## ANEXOS

### **Anexo 1. Propuesta pedagógica.**

Para acceder a la propuesta pedagógica, ingresar al siguiente link:

[https://drive.google.com/drive/folders/1wuEQcp32pTWLVWjMT0zH\\_OXHcKlrkuBc?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1wuEQcp32pTWLVWjMT0zH_OXHcKlrkuBc?usp=drive_link)

### **Anexo 2. Diarios de campo.**

Para acceder a los diarios de campo, ingresar al siguiente link:

[https://drive.google.com/drive/folders/1b961LqAptrw1Lq3GgzwFwY35C10gzwpY?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1b961LqAptrw1Lq3GgzwFwY35C10gzwpY?usp=drive_link)

### **Anexo 3. Matriz de análisis y categorización de los datos recolectados**

Para acceder a la matriz y a las tablas de análisis por categoría, ingresar al siguiente link:

[https://drive.google.com/drive/folders/1X-2rplLmvPaSSjmlcM\\_Y1mewsveE25PI?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1X-2rplLmvPaSSjmlcM_Y1mewsveE25PI?usp=drive_link)

### **Anexo 4. Análisis de imágenes recolectadas.**

Para acceder a la tabla de análisis, ingresar al siguiente link:

[https://drive.google.com/drive/folders/1IVqSVSon-4BvAvIWFDtZ5iU-Zn5XBg3j?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1IVqSVSon-4BvAvIWFDtZ5iU-Zn5XBg3j?usp=drive_link)

## **Anexo 5. Video metáfora.**

Para acceder al video metáfora, ingresar al siguiente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1IDtxX7jEkXKSCSVBFIVmftz6inekyldU>