

“Educar desde el talento: Sistematización de una experiencia escolar basada en el trabajo grupal guiado por los intereses de los estudiantes”

Autores

Leydy Majive Niño Mendivelso

Edison Hernando Sanabria Navarro

Henry Rojas Bohórquez

Universidad Santo Tomás-USTA

División de las Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Puerto López, Restrepo, Acacias - Colombia

Mayo 28 del 2026

“Educar desde el talento: Sistematización de una experiencia escolar basada en el trabajo grupal guiado por los intereses de los estudiantes”

Autores

Leydy Majive Niño Mendivelso¹

Edison Hernando Sanabria Navarro²

Henry Rojas Bohórquez³

Asesor

Tito Hernando Pérez Pérez

Universidad Santo Tomás-USTA

División de las Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Puerto López, Restrepo, Acacias Meta- Colombia

Mayo 28 del 2026

¹ Leydy Majive Niño Mendivelso. Universidad Unimonserate. Especialista en educación y la orientación familiar. CvLAC, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002428575 Correo majive2020@gmail.com

² Edison Hernando Sanabria Navarro. Universidad de los Llanos Orientales. Licenciatura en Matemáticas y Física. CvLAC, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001535636 Correo profemyf082110@gmail.com

³ Henry Rojas Bohórquez . Fundación Universitaria San Alfonso. Licenciatura en Filosofía. CvLAC, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002428533. Correo henrynuevo20@gmail.com

Autoridades Académicas

P. Álvaro José Arango Restrepo, O.P.
Rector General

P. Adrián Mauricio García Peñaranda, O.P.
Vicerrector Académico General

P. Fray Eduardo González Gil, O.P.
Vicerrector Académico Sede Bogotá

Astrid Tibocha Niño
Decana Facultad de Educación

Leonardo Alexis Páez González
**Coordinador de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención
Socioeducativa**

Natalie Vargas Rodríguez
Profesional Soporte

OPCIÓN DE GRADO I_60NA6

Leydy Majive Niño Mendivelso

Edison Hernando Sanabria Navarro

Henry Rojas Bohórquez

Tito Hernando Pérez Pérez

Mg en Docencia.

Universidad Santo Tomas
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en pedagogías críticas
Mayo– 2026

Dedicatoria

A Dios doy gracias y le dedico este fruto, por ser la fuente de mi sabiduría, fortaleza y constancia, y por bendecirme cada día con las capacidades para culminar este sueño. A mis padres, Simona y Daniel, cuyo amor incondicional, esfuerzo y ejemplo han sido los verdaderos cimientos de mi vida y de este logro académico. Todo lo que soy se lo debo a ellos.

Henry Rojas Bohórquez

Dedico este logro a Dios, por escuchar mis plegarias y concederme esta valiosa oportunidad. A mis tres hijos, Valeria, Miguel y Martín, quienes son mi fortaleza para superar cada obstáculo. A la persona que Dios puso en mi camino, mi amada esposa Camila Andrea, por su paciencia, empatía y amor en aquellos momentos en que los fines de semana no pude compartir en familia por dedicarme al estudio. A mis abuelos, porque seré el primer nieto en alcanzar el título de magíster; que Dios los guarde siempre en mi corazón y en mi memoria.

Y, finalmente, me lo dedico a mí mismo, porque el estudio y el aprendizaje son la mayor inversión personal que se puede hacer.

Edison Sanabria

A Brandon y Camilo, hijos amados, por mis fallas a las tardes de entrenamiento deportivo, pedacitos de mi alma que me recuerdan cada día por qué empezar de nuevo, para mi esposo, el hogar que elegí y que me sostiene en cada andar, que con paciencia veía mi hurto de tiempo en pro de alcanzar tantos sueños, a Nicomedes y Donaira raíz y alas, quienes fueron lluvia en tiempo de sequía, a sus manos que trabajaron, que dieron su salud para que el estudio marcara la diferencia en nuestra familia, fueron fe, persistencia, sabiduría y tenacidad cuando me faltaban fuerzas, su tiempo de soledad y lucha ha dado frutos; este nuevo peldaño en mi vida es para ustedes. . .

Leydy Majive

Agradecimientos

Expresamos nuestra profunda gratitud al Ministerio de Educación Nacional de Colombia por hacer posible este proceso de formación posgradual a través del programa de becas Poder Pedagógico. Esta valiosa estrategia no solo ha permitido nuestra cualificación profesional avanzada, sino que se convirtió en el motor fundamental para impulsar el desarrollo de esta investigación, y hace nuestro aporte a las instituciones donde nos encontramos.

De manera especial, manifestamos nuestro sincero agradecimiento a la Institución Educativa Francisco Torres León, espacio vital que nos abrió sus puertas para materializar esta sistematización. Hacemos extensivo este reconocimiento a toda su comunidad educativa; directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y egresados por su respaldo y su valioso intercambio de saberes.

Asimismo, agradecemos a nuestro tutor y asesor, el profesor Tito Hernando Pérez Pérez. Su guía rigurosa, sus valiosas orientaciones críticas fueron el faro que orientó este trabajo, inspirándonos a conectar profundamente la investigación con la transformación de la realidad socioeducativa. A todos ellos, nuestro más sincero reconocimiento.

Contenido

Resumen.....	13
Abstract.....	14
Palabras Clave.....	15
Introducción	16
1. Reconstrucción de la experiencia.....	18
1.1. Primer relato.....	18
1.2. Reflexiones iniciales con los participantes de la experiencia.	26
1.2.1. Interpretación de la Experiencia: Un Espacio de Libertad y Ser	27
1.2.2. Un antídoto contra la rigidez.....	28
1.2.3. El lugar de lo espontáneo y lo propio	28
1.2.4. Un motor para los “invisibles”.....	28
1.2.5. Develando las prácticas pedagógicas.....	28
2. Eje y los principios orientadores de la experiencia.....	30
2.1. Eje de sistematización.....	30
2.2. Pregunta orientadora	30
2.3. Objetivos.....	30
2.3.1. Objetivo general.....	30
2.3.2. Objetivos específicos	30
2.4. Categorías de análisis.....	31
2.4.1. Talentos estudiantiles.....	31

2.4.2. Prácticas pedagógicas	33
2.4.3. Habilidades innatas	34
2.4.5. Convivencia escolar	36
2.4.6. Autonomía estudiantil	36
3. Sistematización de experiencias pedagógicas.....	36
3.1. La importancia de sistematizar las experiencias pedagógicas	38
3.2. Pasos para la sistematización de experiencias pedagógicas	39
3.3. Características y objeto de estudio de la sistematización.	40
3.3.1. Objeto de estudio	40
3.3.2. Propósito de la presente sistematización.....	41
3.4. Ubicación dentro de las corrientes de sistematización y utilidad.	41
4. Marco metodológico	44
4.1. Ubicación de la investigación	44
4.1.1. Fases de la investigación cualitativa.	45
4.1.2. Población.....	46
4.1.3. Consideraciones éticas	47
4.1.4. Técnicas a utilizar:	47
5. Reconstrucción del relato pedagógico de la experiencia	48
5.1. Apuestas y saberes pedagógicos	48
5.1.1. Formar más allá de los saberes convencionales.....	49
5.1.2. El docente sujeto del saber.....	50

5.1.3.	El docente como aprendiz.....	52
5.1.4.	El relato como motor de la autonomía.....	53
5.1.5.	Análisis de las crisis y sus salidas pedagógicas.....	53
6.	Socialización del relato pedagógico con los participantes de la experiencia.....	58
6.1	Reflexión crítica sobre el relato y diálogo de saberes.....	59
6.1.1.	Antecedentes.....	59
6.1.2.	Implementación.....	60
6.1.3.	Momentos críticos.....	60
6.1.4.	Reflexión.....	61
6.1.5.	Proyección.....	63
7.	Reflexiones con los participantes de la experiencia sobre el relato pedagógico .	64
8.	El saber pedagógico de la experiencia.....	70
8.1	Diálogo de saberes.....	73
8.2	Reflexiones de los Investigadores.....	75
8.3	Logros de la experiencia.....	77
8.3.1	Reflexiones de los Investigadores.....	78
9.	El porvenir del talento.....	80
9.1	El Horizonte de los Retos.....	80
9.2	Pilares de Proyección Socioeducativa.....	81
9.3.	Compromiso con el Territorio.....	82
10.	Estrategias de comunicación de la experiencia.....	83

11.	Reflexión final: El talento como brújula: un diálogo a tres voces sobre la sistematización pedagógica.....	84
12.	Conclusión: un presente que siembra futuro.....	89
13.	Referencias Bibliográficas	91
	Anexos	95

Lista de Tablas

Tabla 1	45
Tabla 2	79

Lista de Figuras

Figura 1	20
Figura 2	25
Figura 3	27
Figura 4	29
Figura 5	32
Figura 6	43
Figura 7	57
Figura 8	65
Figura 9	¡Error! Marcador no definido.
Figura 10	67
Figura 11	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

Este es el informe final de la sistematización de la experiencia pedagógica "Con mi talento hago patria", desarrollada en la Institución Educativa Francisco Torres León (Meta) desde 2006 hasta la actualidad. El problema abordado es la necesidad de transformar la escuela tradicional en un modelo que identifique y potencie las habilidades innatas de los estudiantes para fortalecer su permanencia activa, autónoma y feliz. El objetivo general fue sistematizar esta práctica para reconocer su potencial educativo en el desarrollo de talentos.

Metodológicamente, se implementó un enfoque cualitativo bajo la modalidad de sistematización de experiencias, siguiendo a Jara (2018), Ghiso (2018) y Cendales & Torres (2006). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a actores clave, observación participante y análisis documental del PEI. Los resultados develan que el proyecto opera como un "ecosistema de libertad" que visibiliza a estudiantes no sobresalientes en lo académico tradicional a través de 42 talentos en ciencia, deporte, arte y emprendimiento. Se identificaron tres momentos críticos: el desinterés estudiantil por la oferta existente, la tensión de la obligatoriedad de la nota pospandemia y la masificación con limitaciones de espacio. Las conclusiones indican que el éxito radica en la autonomía lograda por estudiantes y docentes, más que en el festival anual. Casos de egresados demuestran que el proyecto impacta sus proyectos de vida y vincula activamente a los padres. Finalmente, se recomienda capacitar continuamente al docente como co-aprendiz, ampliar la oferta cultural y asegurar instructores expertos con apoyo estatal.

Palabras Clave: Sistematización de experiencias; Talentos estudiantiles; Prácticas pedagógicas críticas. Experiencias pedagógicas, proyecto pedagógico, permanencia escolar, autonomía, convivencia.

Abstract

This is the final report of the systematization of the pedagogical experience "With my talent I make my country", developed in the Francisco Torres León Educational Institution (Meta) from 2006 to the present. The general objective was to systematize this practice in order to recognize its educational potential in talent development. Methodologically, a qualitative approach based on the systematization of experiences was implemented, following the frameworks of Jara (2018), Ghiso (2018), and Cendales and Torres (2006). Semi-structured interviews with key actors, participant observation, and documentary analysis of the Institutional Educational Project (PEI) were conducted. The results reveal that the project operates as an *"ecosystem of freedom,"* giving visibility to students who do not traditionally excel academically through 42 talent areas in science, sports, art, and entrepreneurship. Three critical moments were identified: student disinterest in the existing offerings, the challenges posed by mandatory grading after the pandemic, and overcrowding combined with limited space. The conclusions indicate that the project's success lies in the autonomy developed by both students and teachers, rather than in the annual festival itself. Cases of former students demonstrate that the project influences their life goals and actively involves parents. Finally, it is recommended that teachers receive ongoing training as co-learners, that culturally relevant talent offerings be expanded, and that expert instructors be secured with support from the state.

Keywords: Systematization of experiences; Student talents; Critical pedagogical practices; Pedagogical experiences; Pedagogical project; School retention; Autonomy; Coexistence.

Palabras Clave

Sistematización de experiencias, talentos estudiantiles, prácticas pedagógicas críticas, experiencias pedagógicas, proyecto pedagógico, permanencia escolar, autonomía y convivencia.

Introducción

La presente investigación sistematiza la experiencia pedagógica "Con mi talento hago patria", desarrollada en la Institución Educativa Francisco Torres León (Puente Amarillo), ubicada en la zona rural del municipio de Restrepo, Meta, desde el año 2006 hasta la actualidad. Esta iniciativa nace como respuesta a una necesidad urgente observada por los docentes de la institución en cabeza de la rectora, procurando: transformar la rigidez de la escuela, en un espacio donde los estudiantes puedan reconocerse, sentirse felices y desarrollar sus habilidades innatas más allá del rendimiento académico convencional. El proyecto, que involucra a estudiantes, docentes, familias y egresados, ha logrado institucionalizar un ecosistema de 42 talentos agrupados en ejes como ciencia, deporte, arte, cultura y emprendimiento, operando en sesiones quincenales y una clausura anual de socialización.

La pregunta orientadora que guía esta investigación es: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas vividas en el proyecto "Con mi talento hago patria" permiten hacer visibles las habilidades innatas y talentos de los estudiantes mediante espacios de reconocimiento que fomenten la permanencia activa y la autonomía en la institución? A lo largo de este trabajo encontramos que el proyecto no solo ha logrado identificar y potenciar talentos diversos, sino que ha operado como un verdadero "antídoto contra la rigidez escolar" y como un motor de visibilidad para aquellos estudiantes que no sobresalen en lo académico tradicional. Asimismo, se identificaron tres momentos críticos en su evolución: el desinterés inicial por la oferta existente, la tensión generada al introducir la obligatoriedad de la nota después de la pandemia, y la masificación con limitaciones de espacio e infraestructura.

La justificación de esta sistematización radica en la necesidad de recuperar, analizar y comunicar una experiencia que, por su longevidad, impacto comunitario y pertinencia para las pedagogías críticas, constituye un referente valioso para otras instituciones educativas, especialmente en contextos rurales o vulnerables. No se trata solo de documentar un festival

anual, sino de comprender cómo la autonomía lograda por estudiantes y docentes, mas no el evento en sí, es el verdadero éxito del proyecto. Con este trabajo pretendemos lograr tres objetivos específicos: documentar críticamente el proceso de ejecución del proyecto, sus prácticas pedagógicas; analizar sus aciertos, momentos críticos para comprender su contribución a la formación integral; resignificar las voces y experiencias de los actores principales (estudiantes, docentes, directivos, familias y egresados) dentro del desarrollo del proyecto.

Metodológicamente, esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo bajo la modalidad de sistematización de experiencias, siguiendo los postulados de autores como Oscar Jara (2018), Alfredo Ghiso (2018) y Lola Cendales & Alfonso Torres (2006). Se aplicaron técnicas de recolección como entrevistas semiestructuradas a once actores clave (estudiantes, docentes, directivos, padres y egresadas), observación participante y análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otros registros institucionales. El proceso de análisis se organizó en cinco momentos: antecedentes, implementación, momentos críticos, reflexión y proyección del proyecto a futuro. La estructura del trabajo contempla, además de esta introducción, un apartado de reconstrucción de la experiencia, el marco metodológico, el relato pedagógico, la socialización con participantes, el análisis de hallazgos, las reflexiones finales y las estrategias de comunicación de la experiencia sistematizada.

1. Reconstrucción de la experiencia.

1.1. Primer relato

El proyecto pedagógico educativo “Con mi talento hago patria” nace en la Institución Educativa Francisco Torres León –conocida como I.E. Puente Amarillo–, ubicada en zona rural del municipio de Restrepo, un establecimiento educativo oficial adscrito a la Secretaría de Educación del Meta. Su origen se remonta al año 2006, con la llegada de la rectora Ana Beatriz Rintá, Milner Gutiérrez Hernández, Camilo Ernesto Beltrán, estos dos últimos profesores del área de Ciencias Naturales. “Al realizar este tipo de actividades de alto riesgo se transmite también una filosofía de vida”, expresa la rectora al recordar lo inicios.

En el año 2007 con la llegada de la rectora Beatriz Rintá, antropóloga de profesión, se identificó una profunda transformación. Tras conocer el contexto escolar y con la experiencia previa en otras instituciones, notó la necesidad de implementar nuevas estrategias pedagógicas que brindaran un nuevo horizonte a la pedagogía tradicional. Esta última se caracteriza por ser un conjunto estructurado de principios y métodos que organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera lineal y sistemática, centrando el rol activo en el docente y el pasivo en el estudiante, enfocándose en la transmisión de conocimientos y la memorización” (Guárate & Hernández, 2017). La rectora recuerda que, al llegar, observaba estudiantes desmotivados, y con falta de propósito.

En ese mismo año, llegaron a la institución 120 estudiantes de la “Fundación Caminos de la Esperanza”, muchos de ellos víctimas de violencia y con experiencias de vida difíciles, incluyendo situaciones de calle. Al ser consultados sobre sus intereses, los jóvenes manifestaron el deseo de contar con un muro de escalar o barras afirma la rectora. Ante esto, la gestión no se detuvo: se adquirieron tubos de metal, se soldaron y se enterraron para crear la estructura; para el año 2008, ya contaban con su propio muro de escalar. Posteriormente, se

realizaron las primeras actividades externas, como el traslado de doce estudiantes para practicar rafting en el puente de la Escuela Santa María, en Restrepo. De esa aventura nació el talento llamado “Caída Libre”, al que pronto se unieron docentes como Diego Javier Pinto (licenciado en matemáticas), y los profesores de biología Camilo Ernesto Beltrán y Milnner Gutiérrez.

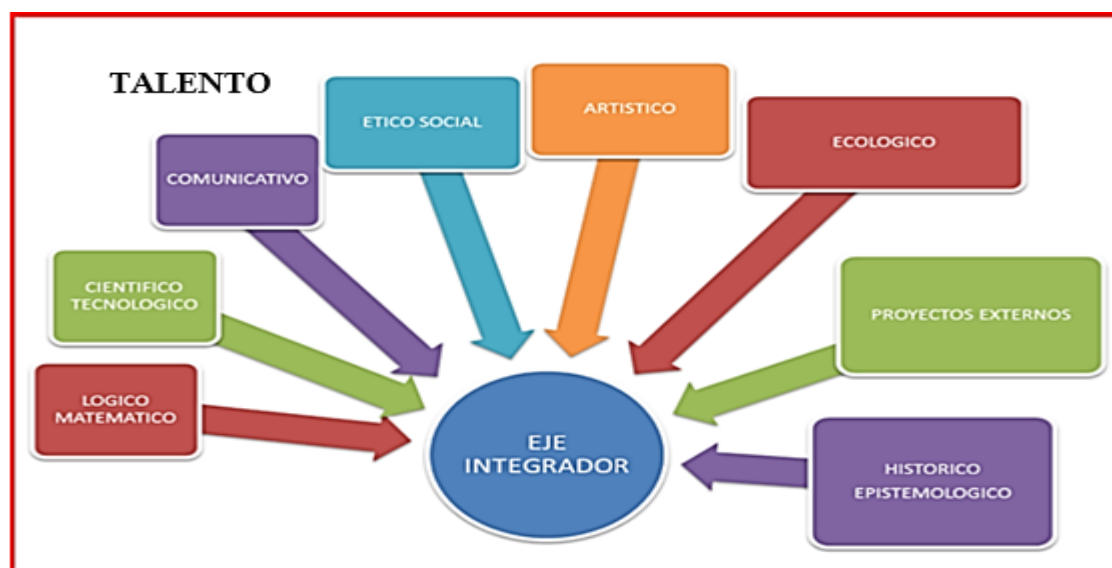
Una de las memorias más emotivas de la rectora fue cuando llevó a esos jóvenes a escalar la gran pared de 11 metros en la calle 45 de Bogotá, junto con el profesor Diego Javier Pinto. Con pocos recursos limitados, consiguieron hospedaje en un colegio dirigido por un familiar de la rectora, durmieron en colchonetas y gestionaron patrocinios. Una estudiante, Laura (quien hoy está encargada de la papelería del colegio), consiguió apoyo de la marca Pony Malta y escaló el muro en tiempo récord. “Ese día el profesor Diego y yo nos abrazamos y lloramos de felicidad. Comprendí que lo más importante es generar oportunidades para nuestros estudiantes”, afirma la rectora.

En el año 2009, el docente Carlos Leyva, del área de educación física, tras para preparar a estudiantes en disciplinas como baloncesto, micro, fútbol, voleibol y natación para los juegos Intercolegiados, propuso a las directivas generar un espacio para reforzar estas habilidades físicas. A partir de esta petición, se abrió espacio para cultivar talentos deportivos. Simultáneamente, se gestaban actividades paralelas en teatro y danza. Al reunirse los docentes para ampliar la propuesta, se notó la necesidad de abrir espacios para otros intereses estudiantiles. Fue en dicha reunión donde se empezó a denominar esas actividades como “talentos” y se oficializó el nombre del proyecto: Con Mi Talento Hago Patria”. Este nombre surgió de la petición de una docente para darle un enfoque desde el área de sociales planteándose como un proyecto transversal de aprovechamiento del tiempo libre, bajo la normativa del Ministerio de Educación Nacional (Ley 15 de 1994, Artículo 14).

Dentro de las decisiones metodológicas, se organizó que cada docente que poseyera una destreza o habilidad la transmitiera a los estudiantes en sesiones de dos horas semanales, los días miércoles, durante todo el año escolar. Para el año 2010, el docente Isidro Mateus Hecheverri asumió el liderazgo de estructurar y fundamentar el proyecto basándose en autores Matthew Lipman (1998) y Serge Raynaud de la Ferrière (1998), quienes resaltan la importancia de mantener viva la curiosidad de la niñez y de orientar los talentos hacia el bien común. Además, se apoyaron en la propuesta pedagógica de Julián de Zubiría (2006), clasificando los talentos en ejes integradores, a continuación, esquema:

Figura 1

Ejes articuladores de los talentos. Recopilada de: P.E.I de la I.E. Francisco Torres León, año 2012



Nota. Recopilada de: P.E.I de la I.E. Francisco Torres León, año 2012. Formato pptx. Consultada el 1 de octubre de 2025.

Los objetivos trazados para la IE en 2010 fueron claros:

- Fortalecer el proyecto de vida de niños, niñas y jóvenes de la I.E. Puente Amarillo.

- Visibilizar a los estudiantes como seres humanos con talentos que los conectan con los demás.
- Fortalecer el liderazgo mediante la participación en grupos de talentos.
- Promover valores como trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso.

La puesta en marcha de estos propósitos generó un impacto inmediato en el clima escolar. Como evidencia de ello el profesor Isidro explica que observó cómo los niños manifestaban mayor alegría en los espacios donde podían practicar lo aprendido en los talentos en comparación con las clases tradicionales, ya que allí podían tocar instrumentos, practicar diferentes deportes o expresarse libremente (a través del canto, el teatro o la danza). El proyecto “Con mi Talento Hago Patria” se oficializó para toda la institución en el marco del Bicentenario, el 20 de julio del 2010, según lo relatado por el docente Carlos Leyva y la docente Ana María Herrera Vaquero.

Entre los años 2011 al 2018, surgieron nuevas propuestas como campamentos ajedrez, pintura, artes plásticas, cocina tradicional, pastelería, “cámbiame el look” (estética y peluquería), “Barber shop”, “tejiendo sueños” (crochet), ensamble musical, cuerdas mágicas, cómic, yoga, tenis de mesa, periodismo, bisutería, piano, patinaje, guitarra. Para la implantación y financiación de materiales, la asociación de padres de familia promovió estrategias de recolección de fondos.

En el año 2019 se realizaron modificaciones al proyecto respecto a la intensidad horaria, pasando de dos a tres horas con una periodicidad quincenal, con la llegada de la pandemia en marzo 2020, el proyecto se adaptó así: los estudiantes, junto a sus familias, grababan videos cortos mostrando sus talentos y los enviaban a sus docentes. La profesora Milena, coordinadora, afirma: “Aunque estábamos a la distancia, los chicos lograron mantener viva la esencia del proyecto; además, eso les permitía desestresarse del confinamiento”. En 2021, al regresar a la presencialidad con restricciones de aforo, se

manifestó una sensación de vacío y tristeza por no poder realizar los talentos en su totalidad.

La profesora Ana María recuerda: “Se les notaba el vacío, ‘estaban caídos de nota’. Les hacía falta el espacio de talentos”.

En el 2023 se realiza actualización del proyecto: el proyecto tubo cambios significativos al identificarse debilidades en su implementación. Algunos estudiantes presentaban inasistencia al no sentirse identificados con las propuestas anuales. También se evidenciaron dificultades de infraestructura, con espacios reducidos o no aptos para el desarrollo técnico de ciertos talentos. Por otro lado, se observó que algunos docentes debían liderar áreas en las que no contaban con el conocimiento suficiente.

Debido a que la autonomía de los educandos estaba en juego y se presentaba evasión, la institución implementó el uso de calificaciones en distintas áreas para incentivar la asistencia. Cada docente organizó una carpeta de seguimiento detallada. Para mitigar la improvisación por falta de conocimiento técnico en algunos ejes Figura 1. Además, se autorizó el trabajo en escenarios externos al colegio, con la aprobación de los padres, permitiendo que talentos como natación, patinaje y voli playa se desarrollaran en escenarios deportivos municipales adecuados.

Para el año 2024 se realiza otra actualización del proyecto, con el propósito de alinear la propuesta pedagógica a los desafíos contemporáneos, se llevó a cabo una redefinición estratégica de los objetivos institucionales, orientándose hacia:

- Generar contextos de sensibilidad en lo deportivo, cultural, artístico y tecnológico.
- Potenciar inteligencias múltiples.
- Promover espacios de bienestar y convivencia.
- Sensibilizar ante la vida y la felicidad.

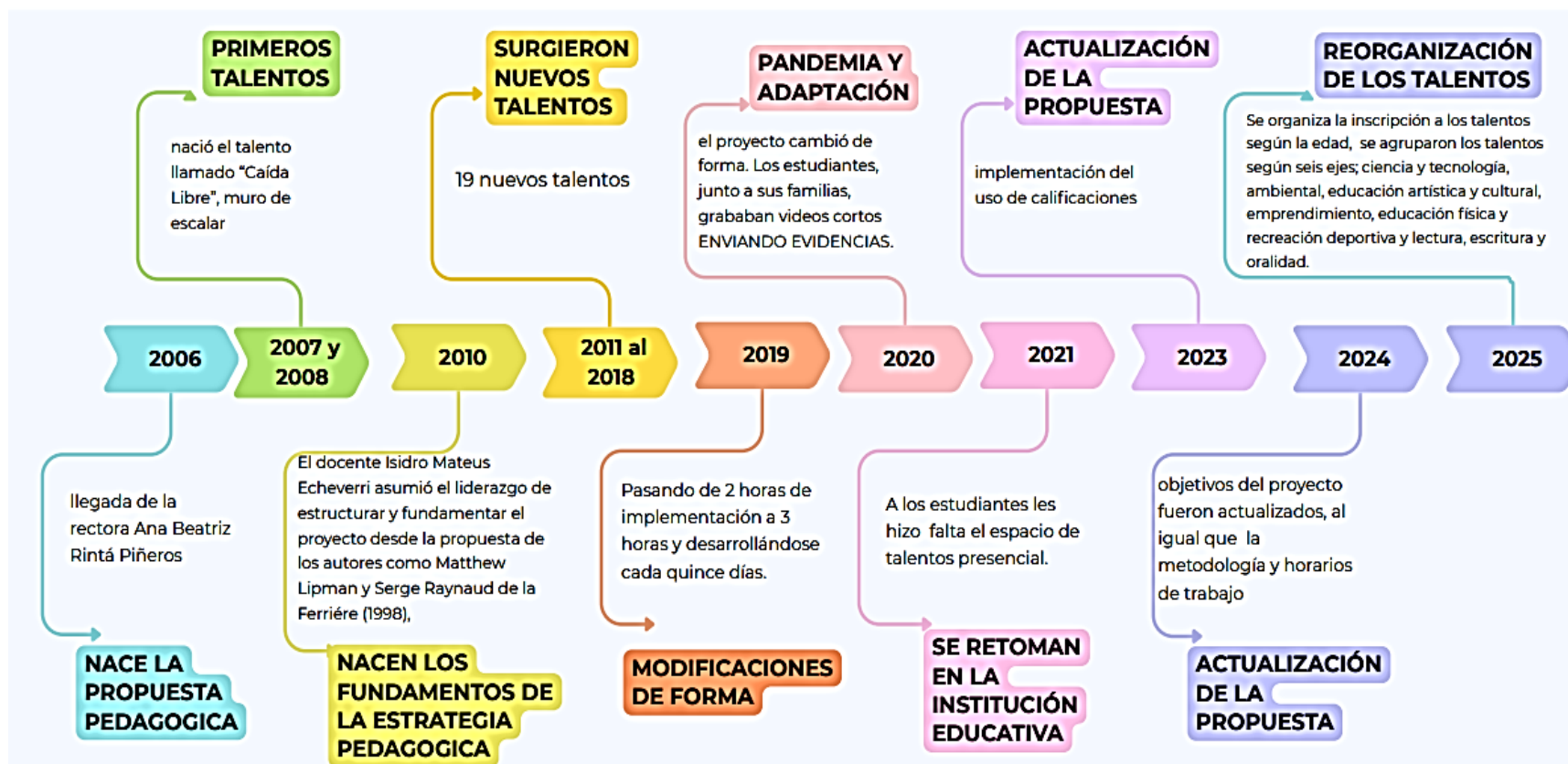
La metodología también se reestructuró: nacen responsabilidades y roles; el primer rol son los maestros líderes o acompañantes (docentes de planta) que trabajaban los maestros expertos (externos) personas que tienen el conocimiento y la experiencia del talento a orientar. La implementación se mantiene en sesiones quincenales los miércoles de 7:00 a.m. a 10:00 a.m. Por último, la clausura anual del proyecto se modificó para que no se presentaran muestras de todos los talentos, debido a lo extenso del programa, por lo que decidieron realizar una convocatoria después del mes de junio para que el equipo de trabajo de cada talento decida si va a participar en la clausura de forma presencial o hacer un video. Hay que resaltar que la institución no cuenta con las condiciones y espacios para presentar todos los talentos o desarrollarlos dentro de la misma, así que acude a lugares cercanos óptimos para su ejecución y estos en ocasiones presentan un video como evidencia de lo realizado en ese espacio (un ejemplo de estos es: patinaje, natación, voli playa). Esta forma de socializar los talentos se propuso para optimizar el tiempo de las presentaciones y no se extendiera demasiado la clausura, para que padres y acudientes se retirasen satisfechos al ver a sus hijos desarrollando sus habilidades. Entonces, de los 43 talentos se organizó que solo se hicieran presentaciones de 12 teniendo en cuenta su pertinencia para evento y el espacio.

En la evaluación del proyecto finalizando el 2025, se encontró que algunos estudiantes se inscriben en ellos no por gusto o afinidad, sino por estar al lado de sus amigos, lo que dificultaba el trabajo al interior de los grupos. También se vio la necesidad de organizar la inscripción a los talentos según la edad, al tiempo que se agruparon según seis ejes: ciencia y tecnología; ambiental; educación artística y cultural; emprendimiento; educación física y recreación deportiva; y lectura, escritura y oralidad (LEO). Con esta nueva organización se dispone todo el engranaje pedagógico y administrativo para continuar la ejecución del proyecto durante el año 2026, la institución está apostando por una mayor identidad vocacional y un impacto más profundo en el desarrollo integral de los educandos.

Este recorrido histórico, que abarca desde la génesis del proyecto hasta su actual reconfiguración en ejes temáticos, permite visualizar una trayectoria de constante adaptación y aprendizaje institucional. Como síntesis de los hitos, transformaciones y actualizaciones pedagógicas narradas anteriormente, se presenta a continuación la figura 2 la cual sistematiza gráficamente la evolución cronológica del proyecto.

Figura 2

Línea de tiempo, proyecto “Con mi talento hago patria”.



Nota. Autoría de los sistematizadores.

1.2. Reflexiones iniciales con los participantes de la experiencia.

La sistematización es un proceso fundamental en el ámbito educativo porque constituye una reflexión crítica, colectiva y sistemática que permite a los actores involucrados reconstruir sus experiencias para comprenderlas en profundidad, más allá de la simple narración de actividades (Jara, 2018). Este ejercicio reflexivo posibilita develar los sentidos, las lógicas, los factores y los aprendizajes que subyacen a la práctica cotidiana, transformando la acción vivida en conocimiento construido desde la propia realidad (Ghiso, 2018). Al hacerlo, la sistematización empodera a los sujetos —docentes, estudiantes y comunidades— rompiendo con los modelos tradicionales de investigación que imponen miradas externas y verticales. Asimismo, permite identificar aciertos, dificultades y momentos críticos, ofreciendo lecciones aprendidas que contribuyen a la mejora continua y a la transferencia de experiencias a otros contextos. En definitiva, sistematizar no es un fin en sí mismo, sino una herramienta ética, política y pedagógica para resignificar la práctica, fortalecer la autonomía de los actores y generar transformaciones reales en los entornos socioeducativos.

El proyecto pedagógico “Con mi talento hago patria” es un componente estructural del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I.E. Francisco Torres León, en el municipio de Restrepo, Meta. Esta iniciativa tiene como objetivo fundamental “Potenciar el desarrollo integral en la comunidad educativa a través del deporte, el arte, la cultura y la ciencia, posibilitando la gestión adecuada de emociones y la convivencia armónica” (I.E. Francisco Torres León, 2025, p.1). De esta manera, se busca disminuir la deserción escolar y promover el bienestar subjetivo (felicidad) de los estudiantes en la institución

Es importante que la “felicidad” no se aborda de manera superficial, sino que constituye un elemento central del hexágono pedagógico que fundamenta el modelo educativo del plantel.

Figura 3

Currículo en contexto para la transformación social.



Nota. Tomado del PEI de la Institución Educativa Francisco Torres León. (2024).

El análisis de las entrevistas permite construir una reflexión sobre cómo los participantes interpretan y se apropian de la experiencia del proyecto “Con mi Talento Hago Patria”. Lejos de ser visto como un simple taller extracurricular, emerge como un pilar pedagógico y humano que transformó la vida escolar de estudiantes, docentes y familias, encontramos así cuatro (observo 5) cinco grandes reflexiones:

1.2.1. Interpretación de la Experiencia: Un Espacio de Libertad y Ser

Para los docentes participantes, el proyecto no se define por sus logros académicos o curriculares, sino por su capacidad para generar un espacio propio dentro de la institución, donde cada uno puede hacer lo que realmente le gusta, de igual manera se identifican los estudiantes, valorando el hecho de tener nuevos espacios físicos y temporales para el desarrollo de sus habilidades.

1.2.2. Un antídoto contra la rigidez

La experiencia es interpretada por los participantes como una ruptura con la escuela tradicional y aburrida. Se aprecia como la motivación inicial de la profesora Beatriz al llegar a la institución en 2006, buscando hacer clases menos tradicionales, encuentra en “Talentos” su potencia y máxima expresión. Este proyecto se convirtió en el vehículo que materializa ese anhelo de una educación más activa, más viva.

1.2.3. El lugar de lo espontáneo y lo propio

El proyecto nació de observar a los estudiantes en sus descansos, haciendo lo que realmente les gustaba. Esta génesis es la clave: los participantes interpretan el proyecto como un espacio que valida sus intereses personales no académicos, convirtiendo la espontaneidad del descanso en un proyecto institucional que se vive en todo momento.

1.2.4. Un motor para los “invisibles”

La filosofía con que nació el proyecto, explícita en su fundación, era dar liderazgo y hacer visibles a los estudiantes que no sobresalían en lo académico. Los participantes, como María Fernanda, reflexionan sobre esto y afirma que el proyecto era un espacio para “ser visibles y demostrar habilidades que normalmente no se desarrollan en la rutina escolar”. Desarrollando una reflexión crítica sobre la escuela tradicional, que valora un solo tipo de inteligencia, y cómo “Talentos” vino a cambiar esa mirada unilateral y a dar paso a un desarrollo verdaderamente integral.

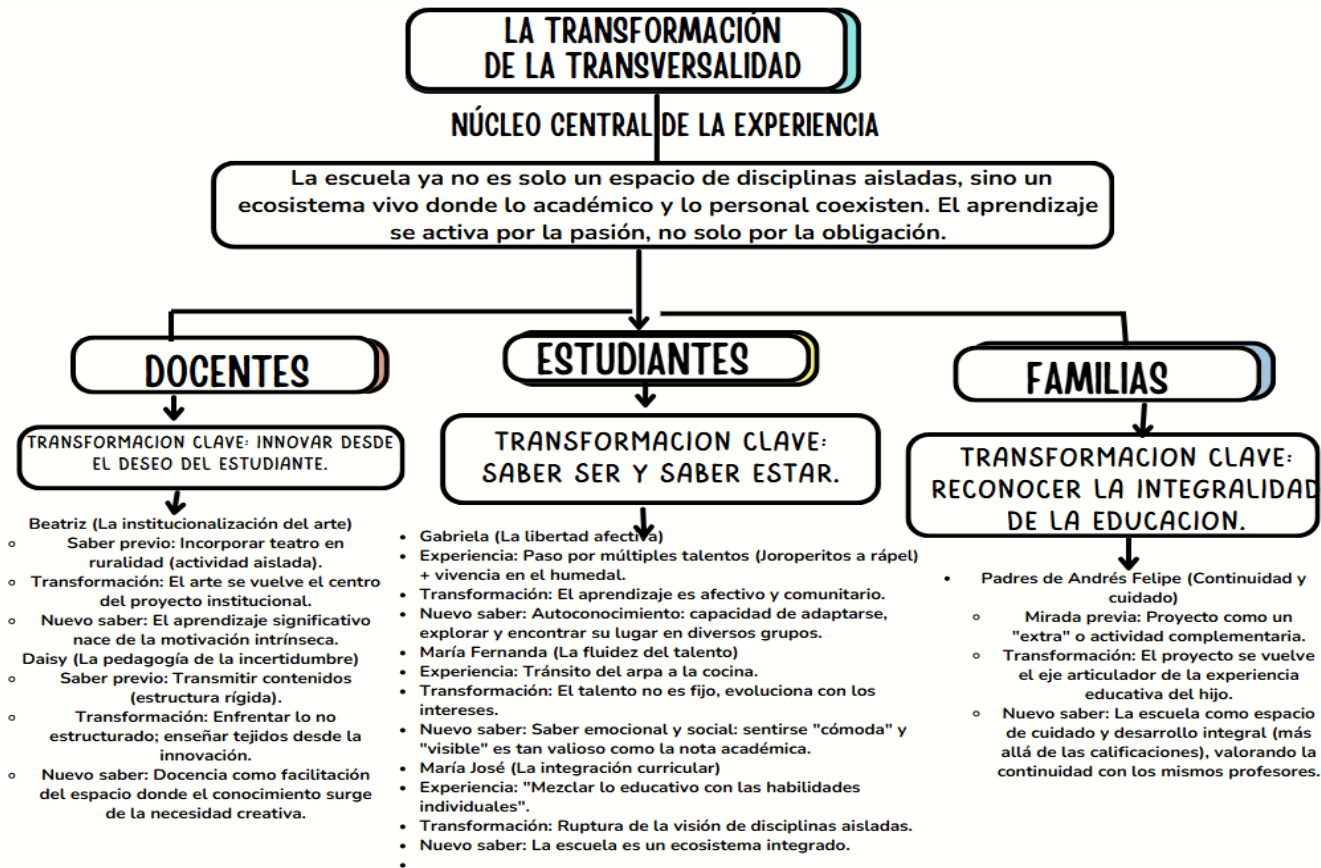
1.2.5. Develando las prácticas pedagógicas

Los aportes a la comunidad docente fueron positivos, en su formación personal y profesional encontraron la forma de enseñar sus destrezas y ayudar a los estudiantes a potenciar las propias, en algunos casos afines, haciendo más armoniosa la relación docente – estudiante, mejorando así las competencias socioafectivas.

Las reflexiones varían de acuerdo con el actor que las vivió así:

Figura 4

Primera reflexión de los sistematizadores



VIGILADA MINED

Nota. Elaboración propia

2. Eje y los principios orientadores de la experiencia.

2.1. Eje de sistematización

"El docente como sujeto activo del aprendizaje; sistematización de la práctica pedagógica para lograr el reconocimiento y desarrollo de los talentos en los estudiantes que motiva el proceso formativo autónomo "

2.2. Pregunta orientadora

¿De qué manera las prácticas pedagógicas vividas en el proyecto “con mi talento hago patria” en la Institución Educativa Puente Amarillo Francisco Torres León del municipio de Restrepo Meta, permiten hacer visibles las habilidades innatas y talentos de los estudiantes mediante espacios de reconocimiento que fomente de la permanencia activa y autonomía en la institución?

2.3. Objetivos

2.3.1. *Objetivo general*

Sistematizar la práctica pedagógica "Con mi talento hago patria" de la Institución Educativa Puente Amarillo (Restrepo, Meta), con el fin de reconocer su potencial para la identificación y el desarrollo los talentos estudiantiles.

2.3.2. *Objetivos específicos*

- Documentar el proceso de ejecución del proyecto pedagógico, mediante la identificación de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes.
- Analizar los aciertos y momentos críticos de las prácticas pedagógicas de los docentes para comprender su contribución a la formación integral de los estudiantes y a la consolidación de una pedagogía activa.

- Resignificar a los actores principales y sus experiencias pedagógicas en el marco del desarrollo del proyecto.

2.4. Categorías de análisis

Estas categorías emergen durante el transcurso de la sistematización, de manera que proporcionan cuerpo y soporte a la investigación. Su función es brindar claridad al horizonte de estudio frente a la pluralidad de saberes referentes al tema. A continuación, se describen las categorías fundamentales:

2.4.1. Talentos estudiantiles

El talento se define en esta investigación a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de (Gardner, 1983), quien explica que este concepto trasciende el rendimiento académico tradicional. El autor propone atender manifestaciones como inteligencia musical, corporal, lingüística o interpersonal, entre otras, y proponiendo ambientes de aprendizaje que las susciten y potencien.

Las anotaciones de Gardner permiten entender que los estudiantes tienen variados modos de aprender y de demostrar sus capacidades. Cada talento (artístico, deportivo, científico, social) puede corresponder a un tipo de inteligencia o a la combinación de varias.

De este modo se abre la posibilidad de identificar potencialidades que suelen ser invisibilizadas en la enseñanza tradicional; esto implica que el docente debe aprender a reconocer y cultivar estas capacidades para que el talento estudiantil no se reduzca únicamente al rendimiento académico.

De acuerdo con Gardner (1983), el desarrollo de los talentos no debe ser de ningún modo una competencia exclusiva del sistema educativo; por el contrario, debe tener lugar en cualquier entorno y momento. Es fundamental generar oportunidades desde el hogar, pero cuando las condiciones familiares no lo permiten, el entorno escolar el encargado de generar estos

espacios ya que son otro conjunto de oportunidades clave para promover el aprendizaje integral. Por ello, las instituciones educativas están llamadas a ofrecer a las familias guías y orientaciones de donde pueden acudir para poder ofrecer la respuesta con el fin del desarrollo de los talentos, así como promover un estilo educativo democrático que favorezca la responsabilidad y el aprendizaje desde la autonomía. Como hoja de ruta para lograr esta sinergia, se propone el siguiente decálogo de principios que operan como ejes articuladores entre la escuela, la familia y el talento del estudiante, como aparece en la figura 5:

Figura 5

Decálogo de principios



Nota. Adaptado de "Decálogo de principios para promover el talento en estudiantes con altas capacidades", de Despierta Talento, 2021 <https://despiertatalento.com/decalogo-de-principios-para-promover-el-talento-en-estudiantes-con-altas-capacidades/>

2.4.2. *Prácticas pedagógicas*

Desde la perspectiva de Díaz Quero (2006), la práctica pedagógica se constituye como un saber construido formal e informalmente por los docentes, integrando conocimientos, valores, ideologías, actitudes y creaciones que emergen de su contexto histórico-cultural y de sus interacciones personales e institucionales. Por su parte, Cendales y Torres (2006) conciben la sistematización como un proceso de autorreflexión donde los sujetos reconstruyen sus prácticas educativas para comprender los factores que las configuran y transformarlas, lo que sitúa a la práctica pedagógica en un lugar de indagación permanente. En esta misma línea, Ghiso (2018) sostiene que la práctica pedagógica se convierte en objeto de estudio de la sistematización cuando se busca develar los sentidos que cada sujeto otorga a su labor, identificando la génesis de sus percepciones y los componentes específicos donde nacen dichos sentidos. Finalmente, Jara (2011) aporta que la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas permite establecer cuatro ejes fundamentales: comprender el contexto, extraer aprendizajes, producir conocimientos desde la acción y fortalecer la capacidad transformadora de los actores involucrados.

La práctica pedagógica es un proceso formativo que articula la teoría y experiencia en contextos de enseñanza, está orientada a posibilitar el aprendizaje en los estudiantes y fortalecer su participación en su proceso escolar, busca promover el reconocimiento de las realidades escolares incluyendo dimensiones culturales y sociales logrando transformaciones que favorecen la permanencia, la inclusión y el desarrollo integral de quienes participan en el proceso formativo.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) señala que:

la práctica pedagógica es el espacio en el que se articulan los saberes pedagógicos y disciplinares en el contexto escolar, mediante la reflexión sistemática sobre la acción educativa y la interacción con los diferentes actores de la comunidad

educativa. su sentido no es únicamente aplicar lo aprendido, sino problematizarlo, resignificarlo y transformarlo a partir de la experiencia y del análisis crítico. (p.

35)

Desde la experiencia de los sistematizadores, se comprende que la práctica pedagógica no se agota en la transmisión de contenidos ni en la aplicación de técnicas didácticas predefinidas. Por el contrario, la verdadera práctica pedagógica crítica se teje en la cotidianidad del aula y fuera de ella, en el reconocimiento mutuo entre docentes y estudiantes, y en la capacidad de asombrarse ante los talentos que cada sujeto porta.

2.4.3. Habilidades innatas

Las habilidades innatas son capacidades o predisposiciones presentes desde el nacimiento del ser humano que se manifiestan de forma espontánea, sin requerir aprendizaje explícito. Estas Pueden manifestarse en diferentes ámbitos como lo cognitivo, lo artístico, lo deportivo o lo social. Son la base de talentos que pueden ser potenciadas si se les brinda un entorno adecuado y oportunidades de desarrollo. Howard Gardner (1983), señala que: “Cada persona posee diversas inteligencias con distintas trayectorias de desarrollo; algunas de estas inteligencias parecen emerger con mayor evidencia desde edades tempranas y con menor necesidad de instrucción directa” (p. 42).

Desde la experiencia de esta sistematización del proyecto "Con mi talento hago patria", se ha podido constatar que dichas habilidades innatas no siempre encuentran un espacio de reconocimiento en la escuela tradicional, donde predominan evaluaciones estandarizadas que privilegian únicamente las inteligencias lógico-matemática y lingüística. Precisamente, el valor pedagógico de este proyecto radica en que ha logrado visibilizar y potenciar aquellas capacidades espontáneas que los estudiantes ya traían consigo como la destreza para el deporte, la sensibilidad artística, la habilidad manual o el talento musical, ofreciéndoles un entorno escolar que las reconoce, las valida y las cultiva. De este modo, la

experiencia ha enseñado que cuando la institución educativa se atreve a salir de la rigidez curricular y a observar genuinamente a sus estudiantes, descubre que cada uno de ellos posee un espectro único de habilidades innatas que, debidamente acompañadas, pueden convertirse en el motor de su proyecto de vida, tal como lo evidencian los casos de egresados que hoy ejercen profesionalmente aquello que descubrieron en sus talentos escolares.

2.4.4. Permanencia escolar

La permanencia activa escolar comprende tanto el derecho como la voluntad del estudiante de mantenerse en su proceso educativo, reconociendo la importancia de la escuela como espacio para el aprendizaje, más que estar presente físicamente, implica permanecer motivado y vinculado a la escuela. El MEN (2022, p.13) define la deserción escolar como el abandono del sistema educativo antes de terminar un grado o nivel educativo. Lo cual plantea la importancia de prácticas pedagógicas que fortalezcan la motivación, la autoestima y el sentido de pertenencia. Esta permanencia voluntaria se alimenta del reconocimiento de las habilidades innatas de los estudiantes (Gardner, 1983) y se potencia mediante procesos de reflexión crítica y sistematización (Cendales & Torres, 2006).

Como sistematizadores, se evidencio que el proyecto "Con mi talento hago patria" ha logrado incidir directamente en la permanencia activa de los estudiantes, al brindarles razones genuinas para asistir a la escuela más allá de la obligación académica. Cuando un estudiante se siente reconocido por sus habilidades innatas y encuentra un espacio donde puede desarrollar aquello que realmente le gusta, su vínculo con la institución se fortalece, disminuyendo las probabilidades de deserción. Así, la permanencia escolar no se construye con controles o notas, sino con sentido de pertenencia, felicidad y oportunidades reales para ser visible desde el propio talento.

2.4.5. Convivencia escolar

Se comprende como el conjunto de acciones voluntarias que permiten a los estudiantes, docentes, directivos y familias vivir y relacionarse en un ambiente de respeto y diálogo. Mockus, (citado por MEN 2013), plantea que la convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes. Estas acciones construyen un clima escolar favorable, resolver los conflictos de manera pacífica en quienes participan en el proceso educativo. Así mismo el MEN (2013) la define como: la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica, enfocando objetivos educativos a un desarrollo integral.

2.4.6. Autonomía estudiantil

Se entiende como la capacidad que tienen los estudiantes para dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera consciente, crítica y responsable. Esto implica aprender a tomar decisiones, asumir responsabilidades y poder poner en práctica la libertad de pensamiento construyendo conocimientos o reflexionando sobre ellos de manera significativa. esta autonomía no se entiende únicamente como la oportunidad de estudiar de manera individual, sino que requiere del diálogo, la colaboración y el compromiso ético con la transformación de la realidad. Desde el aporte de Paulo Freire (1997), la autonomía es un eje fundamental de toda práctica educativa liberadora: “enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando” (p. 59), reconociendo al estudiante como quien de manera activa es capaz de construir conocimiento entrando en contacto con la realidad.

3. Sistematización de experiencias pedagógicas

La sistematización de experiencias pedagógicas es un proceso crítico y colectivo donde los actores educativos recuperan, organizan e interpretan sus experiencias para

comprenderlas en profundidad. En este escenario, docentes - como diseñadores implementan y reflexionan sobre la práctica pedagógica – y los estudiantes – como protagonistas del hecho educativo- no se limitan únicamente a narrar lo que han vivido: por el contrario, reconstruyen los contextos y aprendizajes mediante un diálogo auténtico y flexible.

Al respecto, Cendales y Torres (2006) afirman que:

la sistematización es una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla. (p. 30)

Bajo esta perspectiva los proyectos pedagógicos se constituyen en experiencias que como tal requieren ser sistematizadas para difundir sus resultados y así permitir las transferencias de conocimientos a otros contextos. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994), un proyecto pedagógico es una actividad planificada dentro del plan de estudios que ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, vinculados a su entorno social, cultural, científico y tecnológico.

No se trata únicamente de realizar una actividad individual aislada, sino que integra y logra en los estudiantes que los conocimientos sean transmitidos activamente junto con las habilidades, actitudes y valores, a través de la elaboración de productos, llevando al desarrollo de intereses investigativos que fortalezcan la autonomía del estudiante y la capacidad crítica. De este modo: “Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada” (Decreto 1860 de 1994, art. 36).

Desde la perspectiva de esta investigación, se asume que la sistematización no constituye un mero ejercicio de archivo documental, sino una oportunidad epistémica para

validar cómo el proyecto "Con mi talento hago patria" trasciende la escuela convencional. Al estructurar la práctica mediante centros de interés basados en los talentos compartidos de estudiantes y profesores, la estrategia pedagógica deja de ser una directriz curricular abstracta para convertirse en un escenario vivo de mediación y autonomía. El aporte conceptual de este estudio radica en demostrar que, al ubicar las habilidades e intereses de los educandos en el centro del diseño de experiencias, la sistematización desentraña los significados profundos de la formación, evidenciando que el reconocimiento del propio talento es, en sí mismo, un acto pedagógico transformador y de construcción de ciudadanía activa.

3.1. La importancia de sistematizar las experiencias pedagógicas

Sistematización es una herramienta de empoderamiento. Mejía (2015) sostiene que este proceso permite a los sujetos (educadores, estudiantes y comunidades) reflexionar críticamente sobre sus prácticas, permite generar conocimiento desde su propia realidad, no solo sirve para recopilar información, La sistematización entendida como una metodología de investigación-acción se ubica entre la investigación científica y la intervención social, permite analizar críticamente una experiencia para generar aprendizajes significativos.

Un referente orientador para este ejercicio es la experiencia llamada “El Ring de tus Emociones” realizada en el año 2024, por los docentes María Cristina Ibáñez Ariza y Oscar Julián Mendoza Herrera, en el colegio Cafam en Bogotá. Este antecedente reafirma la premisa de que la escuela es la expresión del conjunto de prácticas cuyas vidas merecen ser necesitan ser relatadas. Siguiendo a Mejía (2015), la reflexión crítica de esas prácticas convierte a las mismas en auténticas experiencias y sistematizarlas resulta la condición por la cual adquieren vida y visibilidad.

En la sistematización de este proyecto se ha comprendido que la vida y visibilidad de los estudiantes no son un efecto secundario del proyecto, sino su razón de ser más profunda.

Siguiendo a Mejía (2015), la reflexión crítica de las prácticas pedagógicas convierte toda acción cotidiana en auténtica experiencia, y es precisamente ese ejercicio reflexivo el que permite que los estudiantes especialmente aquellos que la escuela ha invisibilizado adquieran visibilidad dentro del ecosistema escolar. En este sentido, el proyecto no se limita a ofrecer un espacio de entretenimiento o distracción; por el contrario, se constituye como un escenario donde los talentos de cada estudiante son identificados, reconocidos, validados y potenciados, devolviéndoles el protagonismo que el modelo académico convencional les ha negado. Así, hacer visible al estudiante desde su talento no es un acto menor, sino un acto de justicia pedagógica dentro de la escuela, que resignifica su paso por ella y le otorga un lugar legítimo en la comunidad educativa. De este modo, la sistematización de esta experiencia nos ha permitido develar que la verdadera visibilidad no se alcanza con una nota o un reconocimiento pasajero, sino con la construcción colectiva de espacios donde cada sujeto pueda ser, estar y brillar desde aquello que lo hace único y que puede guiar su proyecto de vida futura.

3.2. Pasos para la sistematización de experiencias pedagógicas

Dentro de la sistematización como modalidad participativa de producción de conocimiento sobre prácticas sociales educativas según Mejía (2011) se proponen cuatro fases fundamentales para la dinámica de trabajo:

1. Definición de la problemática específica: reconstrucción colectiva de la historia y aplicación de técnicas de recolección de memoria.
2. Definición de núcleos temáticos: identificación de los ejes centrales que estructuran la experiencia.
3. Socialización de avances parciales o totales: análisis de contexto y prospectivas de las experiencias.

4. Reconstrucción analítica e interpretación de las experiencias, leer las experiencias y escribir reflexiones acerca de los procesos, los hallazgos, los aciertos y desaciertos, así como los resultados obtenidos.

Este proceso configura un espacio intersubjetivo que posibilita un diálogo triple: consigo mismo, con quienes se ha compartido la cotidianidad de la experiencia y con otros que desarrollan experiencias diferentes.

3.3. Características y objeto de estudio de la sistematización.

Según Cendales, L., & Torres, A. (2006), la sistematización es una práctica investigativa con identidad propia que produce nuevas lecturas sobre la praxis. Su punto de partida es la memoria y la narración alimentándose de testimonios y relatos de los protagonistas para actualizar la memoria individual y colectiva.

3.3.1. Objeto de estudio

Para Ghiso (2018) la sistematización tiene como objeto de estudio la experiencia práctica para develar los sentidos que cada sujeto otorga a su labor, identificar la génesis de sus percepciones y conocer los componentes específicos donde nacen dichos sentidos, Ghiso propone cinco momentos clave:

1. El punto de partida: Definir la experiencia a sistematizar.
2. Las preguntas iniciales: Formular el interrogante central.
3. Recuperación del proceso vivido: Reconstruir la historia.
4. La reflexión de fondo: Analizar e interpretar
5. Los puntos de llegada: Sacar conclusiones y comunicar

3.3.2. Propósito de la presente sistematización

En coherencia con los postulados de Ghiso (2018), el presente trabajo sobre la experiencia en la Institución Educativa Puente Amarillo se realiza para descubrir los conocimientos construidos en la práctica, resignificar a los sujetos y las problemáticas de origen, rescatar las narrativas de los actores y revelar los logros obtenidos tras analizar las soluciones y dificultades encontradas.

Entendiendo que la sistematización es una práctica investigativa con identidad propia que produce nuevas lecturas sobre la praxis, este ejercicio toma como punto de partida la memoria y la narración, tiene en cuenta la memoria de los protagonistas. Teniendo en cuenta el aporte de Ghiso (2018) para alcanzar este propósito son importantes los siguientes objetivos y momentos metodológicos:

- Descubrir los conocimientos que se van construyendo en la práctica.
- Descubrir las razones por las que se desarrolló este que hacer.
- Resignificar a los sujetos que constituyen la práctica.
- Rescatar la narrativa de estos sujetos.
- Resignificar la problemática que dio origen a esta práctica.
- Resignificar el proceso por el cual pasó la problemática, las posibles soluciones, los hallazgos a la luz de resultados favorables, así como las dificultades encontradas.
- Develar los hallazgos y resultados enfatizando en sus logros.

3.4. Ubicación dentro de las corrientes de sistematización y utilidad.

La sistematización propuesta se ubica dentro de las corrientes socio críticas de la investigación entendida como un proceso formativo que busca proponer cambios en los

sujetos que realizan la práctica, los sujetos que motivan a esta práctica y la práctica misma (Ghiso, 2018).

Es más que recoger datos, anécdotas, vivencias entre otras, busca desde una mirada cualitativa recopilar las vivencias de los estudiantes, docentes, directivas y su transcurrir en dicha iniciativa docente, ellos que son los directamente implicados y por quienes nació.

Ghiso(2018), concibe la sistematización no como un simple relato de lo sucedido, al contrario como un proceso de producción de conocimiento crítico y transformador a partir de las prácticas realizadas, no se trata de hacer una crónica o un listado de actividades sucedidas, es un esfuerzo por comprender el "porqué" de los procesos, descubrir las lógicas con que se desarrollaron las situaciones, los factores que influyeron y los aprendizajes que se generaron, debe ser una práctica reflexionada, que permita reconstruir y analizar la experiencia de manera rigurosa. El objetivo final es producir conocimientos teóricos que nazcan de la acción, cerrando la brecha entre teoría y práctica. Es un acto político que implica tomar una posición crítica y fortalecer la capacidad de los actores para transformar su realidad.

Esta postura teórica de Ghiso se materializa en propósitos concretos que responden a la pregunta: ¿Para qué sirve sistematizar? Tomando como base las orientaciones de Oscar Jara (2011), se establecen cuatro ejes fundamentales que conectan la reflexión crítica con la utilidad práctica de este ejercicio investigativo como se visualiza en la figura 6.

Figura 6

Cuatro ejes de la reflexión crítica.

¿Para qué sirve sistematizar experiencias?	
Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.	Nos permite descubrir aciertos, errores, formas de superar obstáculos y dificultades o equivocaciones repetidas, de tal forma que los tomamos en cuenta para el futuro.
Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.	Nos permite ir más allá de un intercambio anecdótico, haciéndolo mucho más cualitativo.
Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.	Nos permite aportar un primer nivel de teorización que ayude a vincular la práctica con la teoría.
Para incidir en políticas y planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales.	Nos permite formular propuestas de mayor alcance basadas en lo que sucede en el terreno.

Nota. Elaboración propia a partir de las orientaciones teórico prácticas expuestas por Jara (2011).

Mejía (2012, págs. 13-25) plantea que la sistematización como una forma de investigar las prácticas y una modalidad de producción de saberes y conocimiento. Bajo esta perspectiva es una metodología de investigación cualitativa que permite a los actores sociales (docentes, facilitadores, comunidades) reflexionar sobre sus prácticas, extraer aprendizajes y producir conocimientos desde su propia experiencia. Este enfoque rompe con modelos tradicionales de investigación academicista y vertical, donde la práctica es la acción concreta; la experiencia es esa práctica reflexionada, interpretada y convertida en saber.

Como investigación cualitativa, la sistematización trasciende la simple descripción; constituye un proceso crítico, interpretativo y transformador que permite la producción de saberes desde los actores y que frente a la investigación tradicional, aquí son los propios participantes quienes generan conocimiento, realizando una negociación cultural; ya que debe adaptarse a cada contexto y cultura, no imponer modelos externos, esto genera

empoderamiento ya que fortalece la capacidad de los actores para nombrar, interpretar y transformar su realidad.

4. Marco metodológico

4.1. Ubicación de la investigación

Esta investigación se ubica dentro de la línea de investigación de “pensamiento y pedagogías críticas” de la Universidad Santo Tomás, bajo un enfoque cualitativo, el estudio busca develar los procesos desarrollados y rescatar los aportes de la comunidad educativa en la institución, con el fin de visibilizar los talentos, desafiando las jerarquías del saber en el ámbito escolar. Esto se logra mediante de diálogos con los actores, aplicando como metodología la sistematización de experiencias, la cual se apoya en elementos de indagación de la etnografía educativa y la fenomenología pedagógica.

Estas ramas de la investigación cualitativa permiten un acercamiento al estudio de los contextos, procesos y prácticas educativas. Al respecto Guerrero Bejarano (2016) señala que:

La esencia de la investigación cualitativa está centrada en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean, esta busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investiga, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad (p. 3).

En consecuencia, el objetivo principal es comprender en profundidad la realidad educativa desde el punto de vista de sus propios participantes (estudiantes, profesores, directivos, familias), analizando los significados, las interacciones, las culturas y las estructuras sociales que se construyen en el entorno institucional.

4.1.1. Fases de la investigación cualitativa.

La presente sistematización se desarrolla a través de las fases descritas en la Tabla 1

Tabla 1

Fases del proceso de investigación

Fase	Descripción
1.Definición del problema	Una de las tareas de la investigación es averiguar si la definición del problema es la correcta, para este caso al estar desarrollando una sistematización de experiencias se entra a definir o realizar la pregunta problema que le da norte a la investigación.
2.Diseño de Trabajo	En esta fase se desarrolla el plan de acción, el cual incluye organizar el cronograma y las tareas a ejecutar. Este diseño es flexible y debe adaptarse a los cambios que se puedan presentar en el proceso.
3.Recogida de datos	Esta fase busca la mayor proximidad a la situación, el foco que mejor describa las situaciones a relatar con el fin de estudiar los actores relevantes en la sistematización, para esto se utiliza como herramienta las entrevistas semi estructuradas que se caracterizan “porque el entrevistador a pesar de tener un objetivo sobre la información que desea obtener, no se rige a una estructura formal, sino que puede sondear razones y motivos, desarrollando nuevos interrogantes en el transcurso de la entrevista de acuerdo a sus necesidades”. (Guerrero, 2016, p.15; ver anexo 1)

1. **Análisis de Datos** Se reorganiza dicha información en una matriz de análisis que consta de cinco momentos: antecedentes, implementación, momentos críticos, reflexión, proyección del proyecto a futuro.
2. **Informe de la sistematización** Busca garantizar su validez gracias a desarrollar interpretaciones conceptuales de los hechos. El texto final recopila las experiencias adquiridas con el propósito de que pueda ser consultado por otros investigadores.

Nota. Elaboración propia (2026).

4.1.2. Población

La población está conformada por la comunidad educativa de la Institución Francisco Torres León, la cual cuenta con 45 docentes, 3 directivos, 800 estudiantes, 650 padres de familia y algunos egresados registrados de los últimos tres años.

Para el desarrollo de la sistematización, se seleccionó una población que correspondiera a los actores principales del proyecto “Con mi talento hago patria”. La muestra quedó constituida por un total de 11 participantes clave de la comunidad educativa. Esta selección segmentada permite triangular diversas perspectivas sobre los actores a partir de los siguientes perfiles:

Estudiantes (2): Un (1) estudiante de grado cuarto de primaria y un (1) estudiante de grado octavo de secundaria, permitiendo contrastar dos etapas del desarrollo escolar.

Docentes (5): Profesores pertenecientes a las áreas de Lengua Castellana (Español), Ciencias Sociales y Física, garantizando una mirada interdisciplinar.

Directivos (1): La rectora de la institución, cuyo perfil profesional como antropóloga enriquece el análisis desde una perspectiva etnográfica y de gestión cultural.

Familias (2): El padre y la madre del estudiante de octavo grado, aportando el entorno co-formativo del hogar.

Egresadas (2): Dos exalumnas de la institución, de las cuales una se desempeña actualmente como maestra experta en el mismo plantel, ofreciendo una visión doble como egresada y par pedagógico.:

4.1.3. Consideraciones éticas

De acuerdo con los principios de integridad de la investigación, se realiza firma de consentimientos informados por parte de los participantes, garantizando la confiabilidad y el uso estrictamente académico de la información recolectada.

4.1.4. Técnicas a utilizar:

Para la recolección de la información se emplean diferentes técnicas:

- Observación participante: permite el registro de datos mediante la inmersión en las actividades diarias de la comunidad.
- Entrevistas semi estructuradas: Conversaciones abiertas y flexibles que facilitan la expresión de los actores educativos.
- Formatos de validación de instrumentos: herramientas para asegurar la pertinencia de las preguntas aplicadas.
- Análisis de documentos: Revisión de materiales como fotografías, planes de clase, reglamentos.

En este marco resulta imperativo considerar la etnografía educativa. Siguiendo a Rodríguez Gómez citando a Guerrero Bejarano (2016, pág. 5) se entiende como el método de investigación por el que se aprende el modo de vivir de una unidad social concreta. Para esta investigación, dicho enfoque es valioso por las siguientes razones:

Es un proceso reflexivo: Requiere una estancia en el campo y un análisis continuo y reflexivo de los datos, donde el investigador reconoce su propia subjetividad y su papel en la construcción del conocimiento.

- **Da voz a los actores:** Permite que las experiencias y perspectivas de los estudiantes y profesores, a menudo ignoradas en las estadísticas, sean escuchadas y tenidas en cuenta.
- **Proporciona profundidad:** Ofrece explicaciones ricas y contextualizadas sobre *por qué* suceden las cosas en educación, más allá del *qué* y del *quienes*
- **Informa para mejorar:** Sus hallazgos son importantes para diseñar políticas educativas futuras, reformas curriculares y estrategias de enseñanza más efectivas, ya que se basan en una comprensión profunda de la realidad.
- **En resumen,** la etnografía educativa es la mirada microscópica y humana sobre la educación, un enfoque que nos invita a discurrir la escuela no como un mecanismo frío y predecible, sino como un universo social vibrante y complejo.

5. Reconstrucción del relato pedagógico de la experiencia

5.1. Apuestas y saberes pedagógicos

Teniendo en cuenta lo anterior se considera que La esencia de esta experiencia pedagógica ha llevado a reconocer la necesidad de dar un paso al lado de un currículo tradicional a una experiencia educativa contextualizada. Esta es elaborada por los docentes enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades innatas llamadas en este proyecto como “talentos”.

Para poder comprender la reconstrucción de este relato pedagógico es importante acercarnos, en primer lugar, a la definición del saber pedagógico:

Son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz Quero, 2006, p. 95)

Bajo esta perspectiva, se presenta las siguientes consideraciones para la identificación de “lo pedagógico” y las apuestas de la experiencia.

En el proyecto “con mi talento hago patria”, lo pedagógico no se identifica con el contenido de lo técnico - por ejemplo, la técnica del rapel, la receta de como cocinar cierto alimento o como interpretar alguna nota en el arpa o guitarra - , sino en cómo se desplaza el lugar del saber. Al sistematizar esta experiencia encontramos que se apostó, de modo principal, en la configuración de una pedagogía de la visibilidad y el afecto.

El proyecto muestra como esencia la oportunidad de formar más allá de los saberes tradicionales y, recordando las palabras de la rectora Beatriz, romper la escuela “aburridora” para convertirla en un espacio de filosofía de vida. Es aquí donde se contempla la imagen del docente como sujeto activo del aprendizaje, al retarse y aceptar el desafío de preguntarse qué habilidades tiene que pueda trasmitir a sus estudiantes. Entonces, el docente transforma su identidad profesional y pasa de ser conocedor de un área a convertirse en un mediador de sueños y preparador de carreras para un futuro.

5.1.1. Formar más allá de los saberes convencionales.

La verdadera transformación sucede, como recuerda el profesor Isidoro cuando se rompe la “cuadriculación académica” y esta forma se convierte en una pedagogía de la

visibilidad, donde el conocimiento deja de ser transmitido como algo estático, sino como una construcción dinámica.

A partir de esta premisa, el aporte investigador de este estudio radica en demostrar que la ruptura de la "cuadriculación académica" no es un ideal utópico, sino una realidad metodológica que se operacionaliza mediante la estrategia de los centros de interés. Al descentrar el aula de las estructuras rígidas y tradicionales, la propuesta "Con mi talento hago patria" instituye una praxis donde el saber disciplinar entra en diálogo directo con las aptitudes innatas y los intereses particulares de los educandos. Desde la perspectiva de esta sistematización, la pedagogía de la visibilidad adquiere valor científico al evidenciar cómo el reconocimiento y potenciamiento de las habilidades individuales transforma el acto educativo; el estudiante deja de ser un receptor pasivo de contenidos fragmentados para convertirse en el sujeto agencial de su propio desarrollo. En consecuencia, el aporte conceptual de la presente investigación consiste en fundamentar que ir más allá de los saberes tradicionales implica reconfigurar la mediación pedagógica, asumiendo el talento como el eje articulador de un aprendizaje con sentido, autónomo y situado. En este contexto se focalizar el docente como eje central del saber.

5.1.2. El docente sujeto del saber.

Este relato permite comprender como el docente deja de ser un ejecutor de actividades y de acciones técnicas para convertirse en un creador: Afirmo Díaz Quero (2006) que el saber pedagógico se compone de “conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, practicas; es decir, creaciones del docente en un contexto histórico-cultural” (p. 95). En el proyecto “con mi talento hago patria” implementado en Puente Amarillo este saber es resultado de las diferentes interacciones personales e institucionales que se van transformado y teniendo una evolución constante desde cada reflexión y evaluación dentro del marco de este mismo.

La sistematización develó que el docente, al asumir el rol de orientador de un talento, no solo transmite una técnica o destreza, sino que se convierte en un mediador de sueños que resignifica su propia práctica al reconocerse como un sujeto inacabado y en constante aprendizaje. Este proceso le exige al maestro preguntarse qué habilidades posee y cómo puede ponerlas al servicio de sus estudiantes, transformando así su identidad profesional y asumiendo el desafío de enseñar más allá de su área de formación inicial. La experiencia evidenció que cuando el docente se permite ser vulnerable y aprender junto con sus estudiantes, el saber pedagógico se enriquece y se dinamiza, trascendiendo las fronteras del aula para convertirse en un saber vivo y contextualizado.

Se enfatiza que el proyecto posibilitó que los docentes transitaran de ser meros transmisores de contenidos a convertirse en co-aprendices que acompañan y potencian los talentos de los estudiantes. Este desplazamiento del lugar del saber implicó que los maestros reconocieran que no son dueños absolutos del conocimiento, sino facilitadores de experiencias significativas donde el aprendizaje es bidireccional. La sistematización permitió visibilizar que muchos docentes, al liderar talentos con los que no tenían afinidad inicial, desarrollaron nuevas competencias y redescubrieron su vocación, encontrando en el proyecto un espacio de realización personal y profesional que reactivó su compromiso con la educación.

Se destaca que el proyecto "Con mi talento hago patria" ha logrado institucionalizar un saber pedagógico que se construye colectivamente, donde la evaluación anual y la reflexión crítica de los docentes se convierten en mecanismos de mejora continua. La experiencia demostró que el saber pedagógico no es estático ni se agota en la formación inicial del docente; por el contrario, se nutre de las interacciones cotidianas, de las crisis y de las salidas pedagógicas que emergen en la práctica. Este saber, además, trasciende el ámbito institucional y se proyecta en la comunidad, evidenciando que cuando el docente se reconoce

como sujeto activo del aprendizaje, su práctica pedagógica adquiere un sentido ético y transformador que impacta profundamente en la vida de los estudiantes y en el territorio.

5.1.3. *El docente como aprendiz.*

Analizando los casos encontrados en esta experiencia, comprendemos, por ejemplo, cómo la profesora Deysi en su talento de tejidos, o el profesor Sergio en su talento de Taekwondo, demuestran como el docente se transforma en un sujeto activo del aprendizaje al reconocerse “vulnerable e inacabado”, en ambos casos los docentes reconocen que no son expertos en lo que van a enseñar, pero mantienen un actitud de apertura; son conscientes de que necesitan aprender cosas nuevas para dar más a sus estudiantes, se vuelven ellos mismos, en cierto punto, alumnos del mismo proceso de aprendizaje. Esta apertura es lo que permite que el saber demagógico pueda evolucionar, se reconozca y permanezca en la vida del docente como afirma (Díaz Quero, 2006).

Esta condición de apertura al aprendizaje trasciende la relación tradicional entre docente y estudiante, dando lugar a una dinámica en la que el conocimiento circula y se reconstruye de manera permanente. Una muestra de ello es el retorno de varios egresados a la institución para acompañar e, incluso, dirigir algunos centros de talentos, compartiendo con las nuevas generaciones los saberes y habilidades que en su momento desarrollaron bajo la orientación de sus maestros. Experiencias como las de campamentos, baloncesto, voleibol y natación evidencian que el aprendizaje construido en torno al talento no concluye con la graduación, sino que se proyecta como un compromiso con la comunidad educativa. En este proceso, los antiguos estudiantes asumen, a su vez, un rol formativo, complementando la labor docente y reproduciendo prácticas pedagógicas que anteriormente recibieron, lo que demuestra que el conocimiento adquirido se resignifica al ser compartido con otros. Más allá del fortalecimiento de los talentos, este fenómeno revela un profundo vínculo afectivo con la institución, expresado en el deseo voluntario de regresar para enseñar, acompañar y aportar al

crecimiento de quienes hoy ocupan el lugar que ellos alguna vez tuvieron. De esta manera, la experiencia configura una comunidad de aprendizaje donde el docente también aprende de las trayectorias de sus estudiantes y donde el acto de enseñar se convierte en una práctica compartida que fortalece el sentido de pertenencia, la memoria institucional y la sostenibilidad pedagógica del proyecto.

5.1.4. *El relato como motor de la autonomía*

El proyecto en la institución Puente Amarillo ha buscado que exista un proceso formador integral que dé la oportunidad al estudiante para que “sea él mismo”. Se evidencia que ha dado resultado al encontrarnos con relatos como la egresada María Fernanda, donde el talento que ella aprendió en la institución en sus años de escolaridad trasciende la rutina del aula de clase y la lleva al escenario profesional, al punto de convertirse en una Chef con un proyecto sólido de vida. De este modo el saber pedagógico docente sirve como mediación para que el estudiante aprenda, reconozca y desarrolle sus propias capacidades y talentos más allá de lo que tradicionalmente se espera.

5.1.5. *Análisis de las crisis y sus salidas pedagógicas*

Este relato pedagógico se alimenta de las tensiones que obligaron a la comunidad educativa a reconfigurarse dentro del proyecto con la firme convicción de institucionalizarlo, mostrando los siguientes hallazgos:

En este momento del relato pedagógico se evidencian tres momentos críticos que tensionaron la consolidación del proyecto de talentos en la institución:

1. La crisis entre la autonomía del estudiante y la obligatoriedad de la nota, porque amenazaba con desvirtuar el espíritu libre del proceso con que se inició. A partir de esta tensión, el análisis investigativo devela un choque paradigmático entre las estructuras de la escuela rígida centradas en la cuantificación punitiva y el control conductual y la emergencia de una propuesta sustentada en el aprendizaje autónomo. La obligatoriedad del sistema de

calificación convencional actuaba inicialmente como una barrera de aprendizaje que distorsionaba la motivación intrínseca, reduciendo el goce del descubrimiento a una transacción instrumental por la nota. La salida pedagógica construida frente a esta crisis consistió en reconfigurar el sentido mismo de la práctica evaluativa a través de una rigurosa mediación pedagógica. Se estableció un periodo de acoplamiento flexible y se transitó hacia una evaluación formativa y cualitativa, concebida como la evidencia del proceso experiencial por medio de una bitácora. De este modo, se logró salvaguardar la libertad de elección del educando, demostrando que es posible articular las exigencias normativas institucionales con un ambiente escolar que prioriza la autorregulación, el interés propio y la pasión por el saber cómo verdaderos motores del éxito educativo.

2. La masificación de los talentos y la falta de espacios óptimos para el pleno desarrollo. Esta problemática visibilizó las limitaciones físicas e institucionales de la planta escolar frente al crecimiento exponencial de la demanda de los estudiantes por participar en los diversos centros de interés llamados talentos. La masificación puso en riesgo la calidad de la mediación docente y su creatividad, ya que los entornos saturados y no especializados dificultaban el despliegue técnico y sensible de destrezas específicas como las artes, el deporte o las ciencias y el rescate de elementos tradicionales de la región y cultura propia. Ante esta restricción material, la alternativa transformadora no se limitó a la gestión interna de recursos, sino que implicó una ruptura de las fronteras físicas de la escuela mediante una pedagogía situada y comunitaria. Se consolidó una red de alianzas con escenarios externos profesionales, transformando el entorno regional y geográfico en un laboratorio pedagógico vivo y un aliado estratégico. Se emplearon espacios físicos como zonas verdes del municipio, escenarios deportivos municipales. Esta expansión del espacio escolar permitió resignificar el territorio, demostrando que el desarrollo integral de los talentos requiere una

infraestructura expandida donde la sociedad civil y los espacios públicos se integran de manera corresponsable en el proceso formativo de los jóvenes.

3. El fenómeno del "no querer", cuando los estudiantes no encajaban o no encontraban aquello que les gustaba en la oferta existente. Este hallazgo constituye uno de los puntos de mayor complejidad epistemológica dentro de la sistematización, pues inicialmente fue interpretado de forma errónea como apatía, resistencia pasiva o deserción del proceso. No obstante, al someter el fenómeno a una mirada reflexiva, la investigación descubrió que el "no querer" no representaba una negación del aprendizaje, sino una manifestación explícita de la subjetividad y de la libertad del estudiante que no hallaba resonancia en los centros de interés preestablecidos, es decir que algunos estudiantes no se identificaban con ninguno de los talentos propuestos. La salida pedagógica transformó esta aparente crisis en un pilar fundamental de la pedagogía crítica y de la inclusión. En lugar de forzar la asimilación del alumno a la oferta institucional, se reconoció el disenso y la inactividad temporal como opciones políticas y pedagógicas válidas. Esta postura obligó a la institución a flexibilizar la diversificación curricular, validando la búsqueda de la propia identidad del joven y convirtiendo la resistencia en un espacio dialógico para el coodiseño de nuevas rutas de aprendizaje que respondieran a sus expectativas reales.

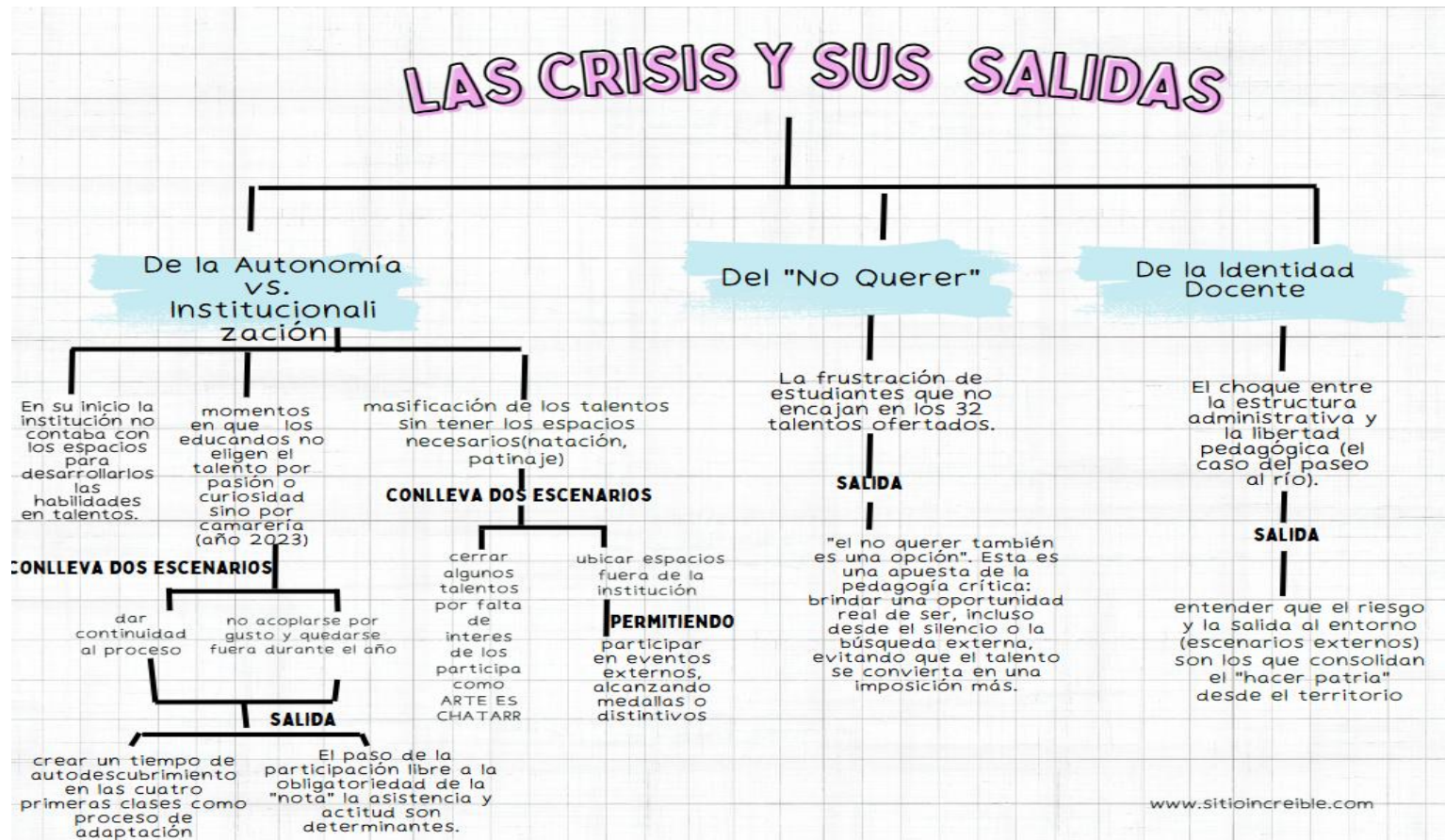
Frente a cada crisis emergió una puerta o salida que fue transformando el que hacer: el establecimiento de un tiempo de acoplamiento y la evaluación como evidencia del proceso sin perder el goce del descubrimiento; la búsqueda de escenarios externos profesionales que convirtieron el entorno en aliado; y el reconocimiento del "no querer" como una opción válida dentro de una pedagogía crítica. Así, el relato asciende hacia la consolidación del proyecto de vida de la mayoría de los estudiantes, donde la autonomía y la experiencia sensible se erigen como el verdadero éxito, ejemplificado en el caso de la egresada María

Fernanda y en el lema que resume esta resistencia pedagógica: "Con mi talento hago patria".

las crisis y sus salidas tal como se refleja en la Figura 7.

Figura 7

Crisis y sus salidas



Nota. Elaboración propia .

6. Socialización del relato pedagógico con los participantes de la experiencia

La socialización del relato pedagógico constituye un momento nodal dentro del proceso de sistematización, pues es en este espacio donde el relato construido por los investigadores deja de ser un documento cerrado para convertirse en un escenario de diálogo, validación y resignificación colectiva. Este ejercicio, fundamentado en los postulados de Ghiso (2018) y Mejía (2015), reconoce que la sistematización no es un acto unidireccional de producción de conocimiento, sino un proceso participativo que recupera la voz de los actores y los convierte en sujetos activos de la reflexión sobre su propia práctica. Al confrontar el relato inicial con las experiencias vividas por docentes, estudiantes, egresados y familias, se genera un diálogo de saberes que enriquece la comprensión de la experiencia, devela matices que habían permanecido ocultos y otorga legitimidad a los hallazgos al ser reconocidos y validados por quienes protagonizaron el proyecto. En este sentido, la socialización no es un mero trámite metodológico, sino un acto ético y político que devuelve la palabra a la comunidad educativa y reconoce su saber como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

Desde la perspectiva de los sistematizadores, este momento permitió contrastar las interpretaciones iniciales con las percepciones de los actores, identificando convergencias y tensiones que enriquecieron el análisis final. La socialización evidenció que el proyecto "Con mi talento hago patria" no es vivido de manera homogénea por todos sus participantes: mientras algunos lo valoran como un espacio de libertad y visibilidad, otros señalan tensiones derivadas de la obligatoriedad de la nota o las limitaciones de infraestructura. Estas voces, lejos de debilitar el relato, lo complejizan y lo dotan de una profundidad que solo el diálogo colectivo puede alcanzar. Así, la socialización del relato pedagógico se constituye como el puente que conecta la memoria individual con la memoria colectiva, transformando la

experiencia narrada en un saber pedagógico compartido que trasciende el ámbito institucional y se proyecta como referente para otras comunidades educativas.

6.1 Reflexión crítica sobre el relato y diálogo de saberes

A continuación, se presenta la sistematización de las reflexiones colectivas surgidas del diálogo con los actores de la experiencia. Este proceso permite organizar los hallazgos desde los antecedentes hasta su proyección futura, integrando las voces de docentes, estudiantes, sus familias y egresados. Los momentos más profundos de la experiencia son presentados a continuación,

6.1.1. Antecedentes

El proyecto “con mi talento hago patria” nacido formalmente en el año 2010 como iniciativa de los docentes y la rectora Beatriz Rinta, tiene inspiración en los antecedentes de la docente en la pasión por el teatro, y arte circense y el deporte en el que ya trabajaban los docentes de la institución. El objetivo fue brindar un espacio distinto del rigor académico para los estudiantes desarrollaran sus habilidades transformadas después en talentos. Esto permitió en consecuencia a los educandos hacerse visibles y encontrar felicidad en la experiencia de hacer lo que les gusta en medio de la institución dejando de ver el colegio como una estructura monótona y encontrando dinamismo en la formación.

Los docentes y egresados coinciden en la posibilidad que el proyecto abrió de la esencia de tener la libertad para explorar talentos, encontrar integridad en la formación humana y la oportunidad de poder destacar más allá del rendimiento académico causado gran impacto en la convivencia escolar e impulsando a los estudiantes a soñar de manera personal teniendo repercusiones positivas en su proyecto de vida.

Docentes y egresados coinciden en que el proyecto otorgó libertad para explorar la integridad humana más allá del rendimiento cuantitativo, impactando positivamente la

convivencia y los proyectos de vida. Se identifican reflexiones críticas donde, como afirma Mejía, la práctica en el entorno propio genera conocimiento.

6.1.2. Implementación

La ejecución de este proyecto esta delineada por una estructura organizada pero que al mismo tiempo ha tenido la flexibilidad de una constante evolución que se proyecta precisamente en la búsqueda de un impacto escolar. Se realiza quincenalmente (los miércoles) bajo modalidad de inscripción voluntaria del estudiante según el gusto y afinidad. En la etapa inicial no existía una calificación o nota numérica y esto permitía que la responsabilidad del estudiante formaliza el periodo no como una obligación institucional.

Uno de los aspectos claves de este proyecto es la transformación continúa, la cual parte por la evaluación anual que permite realizar ajustes progresivos. Esto ha facilitado una evolución significativa: se pasó de talentos liderados por lo docentes de aula, a la vinculación, en los cinco últimos años, de instructores expertos, entre los cuales se encuentra incluso exalumnos de la institución.

Sin embargo, persisten los desafíos importantes, como la necesidad de organizar la forma de inscripción de los estudiantes en la convocatoria anual, que ha presentado desafíos, además la falta de suficientes instructores para la diversidad de talentos propuestos. Asimismo, destaca el compromiso asumido por la asociación de padres de familia de la institución, quienes, con el ánimo de financiar algunos aspectos del proyecto, realizan aportes económicos constantes. En este sentido, los padres de familia se han convertido en verdaderos “aliados del asombro”, al empoderarse de este proceso en beneficio directo de sus hijos.

6.1.3. Momentos críticos

Estos se resumen en cinco puntos importantes: El primer punto es la falta de autonomía: esto se ve de dos maneras; primero, un estudiante elige un talento porque le gusta

la compañía de los demás o por presión social, no porque realmente le interese el talento en sí, además se califica el talento con una nota, donde lo que más importa es asistir es hacer presencia para obtener la calificación.

Segundo, limitaciones físicas: Algunos espacios donde se desarrollan los talentos suelen no ser lo suficiente para la cantidad de estudiantes que se inscribieron y se presenta hacinamiento, o no son acordes a las habilidades que busca desarrollar en los estudiantes.

El tercer, consiste en la decadencia de algunos talentos: es el caso de interpretación de instrumentos llaneros que tiende a desaparecer por falta de participantes, ya que quienes tiene el talento asisten a la casa de la cultura a grupos ya conformados así que buscan en la institución otros talentos diferentes a los que desarrollan fuera en sus actividades extracurriculares.

El cuarto punto es la falta identidad del profesor: quienes a veces reciben la asignación de dinamizar un talento con el que no tiene afinidad optando por delegar esa función a un instructor experto en el tema, persona idónea en el tema más no comprometida fallando a clases, clases sin planeación y orden por falta de acompañamiento del docente directamente encargado.

El quinto punto aborda la voluntad de no participación. Es importante considerar al estudiante que no manifiesta afinidad por ningún talento específico, particularmente si el marco de referencia son las pedagogías críticas. Desde esta perspectiva, la decisión de no pertenecer a un grupo de talento debe reconocerse como un ejercicio legítimo de autonomía, ante el cual la institución tiene la responsabilidad de garantizar un espacio alternativo de integración.

6.1.4. Reflexión

El proyecto tiene como reflexión central cómo los talentos trascienden lo académico para convertirse en una poderosa herramienta de formación integral y transformación

personal y social. Desde la perspectiva de Alfredo Ghiso, la sistematización implica interpretar críticamente las prácticas para producir conocimiento desde ellas. En coherencia con ello, la experiencia analizada muestra cómo los docentes, al reflexionar sobre su quehacer, dejan de ser únicamente transmisores y se convierten en sujetos que aprenden de su propia práctica, la cual se transforma posteriormente en proyectos de vida.

La inteligencia no es una sola, sino un conjunto múltiple, distintas y relativamente autónomas. Los seres humanos poseemos un espectro amplio de capacidades cognitivas que van más allá de la inteligencia lógico-matemática y lingüística (Gardner, 2011).

Estas habilidades se categorizan en los talentos como medio de expresión de ellas donde ellas favorecen el fortalecimiento de la autoestima, la visibilidad de quienes no sobresalen en lo académico, la convivencia entre diferentes edades y la consolidación del liderazgo. Por otra parte, Lola Cendales plantea que la sistematización es un proceso colectivo que recupera la voz de los actores y resignifica la experiencia. Esto se refleja cuando los estudiantes, docentes y egresados, quienes coinciden en que la estrategia ha generado espacios de libertad para explorar talentos y construir identidad personal.

En relación con Mejía (2011), la experiencia permite comprender que la escuela es un escenario de producción de saber desde el contexto cotidiano. La experiencia pedagógica ha posibilitado que los docentes sean fuente de aprendizaje mutuo e innovación pedagógica, mientras que para los egresados representa un legado de libertad, autonomía y sentido de pertenencia resignificando su práctica formativa.

No obstante, también se identifican desafíos importantes en la coherencia entre el enfoque crítico y la práctica real, esto ocurre, especialmente cuando, algunos estudiantes no encuentran un espacio que responda a sus intereses o cuando los docentes son asignados a talentos que no les motivan. Tales hallazgos ponen en evidencia la necesidad de fortalecer

una pedagogía verdaderamente crítica que garantice la autonomía y la participación genuina de ellos actores.

Asimismo, los resultados muestran que el talento se convierte en un eje articulador de la formación integral, alineado con la visión institucional de formar ciudadanos felices, autónomos y líderes. Sin embargo, la incorporación de la evaluación cuantitativa introduce una tensión entre el disfrute del aprendizaje y la presión por el cumplimiento, lo cual podría desvirtuar el sentido inicial del proyecto. Lo anterior exige repensar las formas para garantizar asistencia y cumplimiento, siendo coherentes con el enfoque formativo y no limiten la motivación intrínseca.

6.1.5. Proyección

La proyección de la experiencia “Educar desde el talento” se orienta a su consolidación como una estrategia pedagógica institucional que articula organización, flexibilidad y transformación continua. En coherencia con lo planteado por Ghiso (2011), la sistematización no solo reconstruye la experiencia, sino que proyecta su fortalecimiento a partir de la reflexión crítica; por ello, el proyecto se mantiene en constante ajuste mediante procesos de evaluación anual que permiten identificar aciertos y áreas de oportunidad.

En este sentido, se proyecta mantener su horario de implementación encuentros quincenales, inscripción voluntaria y asignación por intereses en talentos, pero con una organización que considere la edad de los estudiantes para cada actividad, sin violar el principio de elección autónoma. Este planteamiento dialoga con la perspectiva de Cendales (2024), quien resalta que las experiencias educativas deben construirse colectivamente y responder a las necesidades reales de los sujetos, lo que implica ajustar continuamente las condiciones para garantizar una participación significativa.

Así mismo, se reconoce la importancia de fortalecer el proceso de evaluación. Aunque inicialmente el proyecto no contemplaba una calificación, su incorporación ha generado

mayor sentido de responsabilidad en los estudiantes; sin embargo, desde una mirada crítica, se hace necesario replantear esta disposición para que no contradiga la motivación intrínseca ni el sentido formativo del talento. El objetivo es alcanzar una coherencia en coherencia con una pedagogía más emancipadora que priorice el proceso sobre el resultado cuantitativo.

Otro elemento clave en la proyección es la consolidación del sentido de pertenencia institucional, evidenciado en la permanencia del vínculo entre egresados y la escuela. El hecho de que antiguos estudiantes se conviertan en instructores expertos refleja un proceso formativo trascendente, donde el aprendizaje se vuelve circular. Este aprendizaje se relaciona con Marco Raúl Mejía (2012), quien plantea que la educación debe generar sujetos capaces de transformar su realidad y, a su vez, convertirse en productores de conocimiento dentro de su contexto.

Finamente, la propuesta se articula con la visión institucional de formar ciudadanos autónomos, líderes y transformadores sociales, el desarrollo del talento no solo impacta al individuo, sino también a la comunidad; por tanto, el proyecto se perfila como una estrategia que contribuye a la prevención de problemáticas sociales y al fortalecimiento de los vínculos familiares, al involucrar a las familias en los procesos formativos de los estudiantes.

7. Reflexiones con los participantes de la experiencia sobre el relato pedagógico

La sistematización de la experiencia “Con mi talento hago patria” en la Institución Educativa Puente Amarillo devela una apuesta por transitar de un currículo tradicional hacia una experiencia educativa contextualizada. Para analizar estas voces, acudimos al concepto de saber pedagógico de Díaz Quero (2006), quien lo define como los conocimientos, valores, prácticas e ideologías construidos formal e informalmente por el docente en su contexto histórico-cultural, los cuales evolucionan, se reestructuran y permanecen en su vida (p. 95).

El Desplazamiento del Saber. Las reflexiones de los participantes demuestran como se evidencia en la figura 8, que lo pedagógico no radica en el contenido técnico (la precisión del rapel, la receta culinaria o la nota en el arpa), sino en cómo se desplaza el lugar del saber para configurar una pedagogía de la visibilidad y el afecto.

Figura 8

“Talento, interpretación de instrumentos musicales”



Nota. Fotografía tomada por los autores de la sistematización en la Institución Educativa Francisco Torres león (2025).

Desde esta perspectiva, la experiencia permite reconocer un saber pedagógico que el docente construye al transformar los talentos de los estudiantes en oportunidades de formación integral. En el talento interpretación de instrumentos musicales, el maestro no limita su labor a enseñar la ejecución del instrumento; su acción consiste en generar un ambiente donde cada estudiante pueda descubrir sus capacidades, fortalecer su confianza y aprender a relacionarse con los demás desde la sensibilidad y el respeto. La sistematización hace visible que el valor de esta práctica no reside en el aprendizaje musical en sí mismo,

sino en las decisiones pedagógicas mediante las cuales el docente convierte un talento en una estrategia para educar, resignificando el sentido de enseñar más allá de los saberes tradicionalmente legitimados por la escuela.

Es evidencia que el proyecto “Con mi Talento Hago Patria” es interpretado por los participantes como un ecosistema de libertad que transformó la escuela en un lugar de reconocimiento. La experiencia les enseñó que el verdadero aprendizaje ocurre cuando se valora la integralidad del ser humano, permitiendo que estudiantes, docentes y familias se reflexionen a sí mismos no solo como actores académicos, sino como personas con talentos, pasiones y la necesidad profunda de ser vistos y de pertenecer. En la figura 9 se evidencia ese talento.

Figura 9

Talento Pasteleritos.



Nota. Fotografía tomada por los autores de la sistematización en la Institución Educativa Francisco Torres león (2025).

La experiencia en el centro de interés de pastelería permite reconocer cómo el saber pedagógico del docente trasciende la enseñanza de una técnica para proyectarse hacia la construcción de trayectorias de vida. El acompañamiento realizado posibilitó que una estudiante transformara ese aprendizaje en un proyecto profesional, como lo manifiesta Maria Fernanda pastelera profesional ella afirma que en una clase me dieron la oportunidad de dirigirla y hacer un postre, ese día descubrió que quería hacer toda su vida. La sistematización rescata esta práctica porque evidencia que el docente, al reconocer y potenciar los talentos de sus estudiantes, no solo favorece aprendizajes inmediatos, sino que deja una huella que trasciende la escolaridad y demuestra el alcance formativo de una pedagogía centrada en las capacidades de las personas.

La huella del saber pedagógico trasciende la rutina escolar, erigiendo la autonomía y la experiencia sensible como indicadores del éxito educativo. El legado del proyecto no es solo una serie de obras de teatro o platos de cocina, sino una nueva forma de entender la escuela: como un espacio donde “el motor” no es la materia, sino el talento y la felicidad de quienes la habitan, así lo evidencia la figura 10.

Figura 10

“Gastronomía tradicional”



Nota. Fotografía tomada por los autores de la sistematización en la Institución Educativa Francisco

Torres león (2025).

La preparación del pan de arroz permite hacer visible otro de los saberes que construyen los docentes dentro de la experiencia: la capacidad de reconocer el valor pedagógico de los conocimientos propios del territorio. Más que enseñar una receta, el maestro incorpora prácticas culturales de la comunidad al proceso educativo y demuestra que estos saberes también forman, fortalecen la identidad y generan aprendizajes significativos. Desde la sistematización, esta práctica adquiere relevancia porque rescata una manera de enseñar en la que el docente articula la cultura local con la formación escolar, ampliando las posibilidades de aprendizaje y otorgando legitimidad a conocimientos que tradicionalmente han permanecido y que tienden a desaparecer si no se transmiten

Educativa Francisco Torres León (2025). En la imagen se observa al maestro experto junto a un grupo de estudiantes, quienes, alrededor de una cartelera explicativa, exploran las características y hábitats de las aves de la región.

El talento de avistamiento de aves constituye uno de los espacios más emblemáticos del proyecto "Con mi talento hago patria", pues integra de manera armónica el conocimiento científico, la sensibilidad ambiental y el fortalecimiento del sentido de pertenencia por el territorio. A través de salidas de campo, identificación de especies, registro fotográfico y elaboración de carteleras explicativas como la que se observa en la figura 11, los estudiantes no solo aprenden sobre la biodiversidad de la región llanera, sino que desarrollan habilidades de observación, paciencia, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

Figura 11

“Talento Avistamiento de aves”



Nota. Fotografía tomada por los autores de la sistematización en la Institución Educativa Francisco Torres león (2025)

Este talento, liderado por un maestro experto que guía el proceso desde la experiencia y el ejemplo, permite que los educandos se reconozcan como guardianes del entorno natural, comprendiendo que la conservación de las aves y sus ecosistemas es una responsabilidad compartida que trasciende el aula y se proyecta en la comunidad. De este modo, el avistamiento de aves no es una simple actividad recreativa, sino una experiencia pedagógica que forma ciudadanos conscientes, respetuosos de la vida y comprometidos con la sostenibilidad de su territorio.

Los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en este talento se manifiestan en múltiples dimensiones de su formación integral. En el plano cognitivo, los participantes desarrollan competencias investigativas al indagar sobre las especies, sus ciclos de vida, migraciones y relaciones con el ecosistema, fortaleciendo su capacidad de análisis y síntesis. En el plano socioafectivo, el trabajo colaborativo y la convivencia en entornos naturales

fomentan el respeto por la diversidad, la empatía y la comunicación asertiva, mientras que el contacto con la naturaleza promueve el bienestar emocional y la conexión con el entorno. Además, este talento despierta en muchos estudiantes vocaciones tempranas hacia carreras relacionadas con las ciencias ambientales, la biología o el ecoturismo, abriendo horizontes profesionales que, de otro modo, permanecerían ocultos en la escuela tradicional. Así, el avistamiento de aves se constituye como un escenario donde el saber pedagógico se hace visible, tangible y profundamente transformador, demostrando que educar desde el talento es también educar para la vida y para el cuidado del planeta que habitamos.

8. El saber pedagógico de la experiencia

El saber pedagógico, como fundamento del ejercicio docente tiene una relación transdisciplinar en la acción constante del docente al ejercer su actividad. En este sentido, se puede entender al docente como depositario y productor del saber pedagógico, como lo afirma Sánchez-Amaya y González-Melo (2016). Citando a Foucault (2006) se define el saber cómo todo aquello que se puede decir, que se puede nombrar, que se puede enunciar de un objeto (tema, problema, estrategia...) en una práctica discursiva determinada y en esa misma línea el autor propone una relación de saber-poder descritas desde las formas del conocimiento o a lo que se puede llamar tipo de conocimiento, por ejemplo, el que se da desde las llamadas ciencias humanas y del hombre. De este modo se puede entender que el saber pedagógico se refiere a todo aquello que se puede decir acerca de la pedagogía o de las prácticas pedagógicas realizadas por el sujeto que aquí se llama docente durante la enseñanza que este ejerce.

Entre los elementos que según Sánchez-Amaya (2016) interactúan para la construcción del saber pedagógico se entiende: en primer lugar, a los sujetos que enuncian discursos y prácticas relativas a la pedagogía, esto es: el maestro, el estudiante, los directivos,

los administrativos, los técnicos y tecnócratas de la educación, los gobernantes. Después se encuentran las ciencias que erigen discursos relacionados con la pedagogía como; las ciencias de la educación, la misma pedagogía, la psicología, la sociología, entre otras. Como instituciones que construyen esta clase discursos se encuentran la escuela, la tarea docente misma e instituciones como la familia. De este modo se puede entender que el saber pedagógico se compone de diversas experiencias docentes que producen un conocimiento constante entre discursos y disciplinas y estos fragmentos recopilados son condensados en la actividad cotidiana del ejercicio docente.

Más allá de la delimitación conceptual y la herencia teórica de las ciencias humanas, el verdadero núcleo vital de este proceso radica en el saber de la experiencia, aquel que no se decreta desde los escritorios ministeriales ni se agota en los manuales de didáctica general. Este saber brota directamente de la inmersión en las aulas y los entornos de la Institución Educativa Francisco Torres León, un escenario donde las particularidades y necesidades educativas de los estudiantes en contextos rurales de la región del Meta dejan de ser estadísticas para convertirse en el motor de la transformación pedagógica. La potencialidad de la experiencia reside en su capacidad para superar el rol pasivo del maestro, transformándolo de un mero ejecutor curricular a un docente contextualizado que es sujeto activo de su propia práctica.

En esta ecología escolar rural, la experiencia actúa como una estrategia de rescate y visibilización de los saberes propios de los docentes, los cuales suelen quedar invisibilizados por la estandarización educativa. Prácticas como las de la profesora Deisy, quien integra los tejidos tradicionales como puentes de desarrollo cognitivo y motriz, o el profesor Sergio, quien resignifica el taekwondo no solo como disciplina física sino como una escuela de autonomía y autorregulación, demuestran cómo la cotidianidad escolar se convierte en una matriz de innovación didáctica y generadora de nuevos saberes. Este rescate de lo tradicional

y de las pasiones individuales de los educadores dota a la enseñanza de un sentido de autenticidad: el aula rural se transforma en un laboratorio social donde el saber se construye desde la pertinencia cultural y el reconocimiento explícito del contexto.

Por consiguiente, la sistematización de esta práctica ha permitido la emergencia de nuevos saberes pedagógicos que responden a las realidades concretas del territorio metense, por ejemplo cuando en la ejecución de los talentos los estudiantes exploran aspectos como la elaboración de la cocina tradicional como la elaboración de envueltos de arroz, mazorca, yuca, y el pan de arroz típico de la región. El saber de la experiencia ha enseñado que el aprendizaje significativo en la ruralidad no se logra mediante la transposición mecánica de contenidos urbanos, sino a través del diseño de experiencias de aprendizaje y mediaciones pedagógicas que dialoguen con el entorno, las costumbres ancestrales y los proyectos de vida familiares. Se ha generado un conocimiento situado sobre cómo evaluar formativamente y cómo implementar ajustes razonables para las barreras de aprendizaje existentes, entendiendo que la inclusión en la escuela rural implica, necesariamente, dignificar la identidad del sujeto del campo.

Finalmente, el impacto más profundo de esta experiencia pedagógica no se mide únicamente en la apropiación de competencias académicas, sino en la metamorfosis de los sentidos de identidad de los estudiantes. Al situar sus realidades, sus talentos latentes y su cultura regional en el centro del currículo, los educandos transitan de la subestimación — frecuentemente asociada al aislamiento geográfico— hacia un empoderamiento social y una profunda autorrealización. Descubren que su territorio es un espacio de enunciación válido y valioso. Así, el saber de la experiencia se consolida como una apuesta ético-política que devuelve a la comunidad educativa su voz, tejiendo lazos indisolubles entre la escuela, la familia y la memoria histórica de su entorno.

8.1 Diálogo de saberes.

Para el MEN(2024) los Centros de Interés son una estrategia pedagógica que articula diversas áreas de conocimiento, promoviendo el aprendizaje activo, participativo y crítico de los estudiantes, pasando por los centros de interés para la formación integral en ciencia, tecnología e Información CTel y los centros de interés “Mejor Estudiar, Aprendiendo de mi Historia” por nombrar algunos, cumpliendo así con la finalidad de que los centros de interés nacen para la formación Integral promoviendo el aprendizaje activo, participativo y crítico de los estudiantes, según el MEN, para el 2024, se cuenta con 7.443 centros de interés intersectoriales en 4.448 establecimientos educativos de 1.043 municipios de las 97 entidades territoriales certificadas del país.

Este panorama de política pública nacional entra en directa consonancia con las corrientes de investigación educativa que concibe la escuela como un espacio vivo, de resignificación social, donde el currículo no es un fin en sí mismo, sino un medio para el desarrollo humano y la equidad comunitaria.

El saber pedagógico se alimenta de caminos recorridos por otros actores que le permitan fundamentar ideas nuevas para este caso la sistematización de la experiencia desarrollada en el Colegio Cafam de la Avenida 68 (Bogotá). A nivel investigativo este ejercicio de confrontar y entrelazar la práctica propia con dinámicas ajenas constituye la esencia misma del diálogo de saberes. El proyecto, liderado por la trabajadora social Leidy Figueroa y el profesor de educación física Jhon Castellanos, utilizó la práctica del kickboxing como herramienta pedagógica para que un grupo de estudiantes - seleccionados por el comité de convivencia por presentar dificultades en la gestión de sus emociones (ira, ansiedad, duelo, ideaciones suicidas, etc.) - aprendieran a autorregularse, buscando con ello mejorar la convivencia escolar y el bienestar personal.

Este antecedente investigativo adquiere un valor fundamental para esta sistematización, dado que establece un puente conceptual y metodológica sobre como las actividades corporales, expresivas y deportivas actúan como potentes mediaciones pedagógicas y artísticas.

- **Eficacia del Kickboxing:** La práctica deportiva de contacto demostró ser un vehículo efectivo para la catarsis emocional. Los estudiantes canalizaban la rabia y la frustración en un entorno controlado, aprendiendo a “drenar” tensiones. Esta investigación ratifica lo que diversas corrientes sobre la educación socioemocional han venido demostrando: el cuerpo es un territorio de aprendizaje donde se inscriben y se resuelven las tensiones de la psique, algo que en nuestro contexto dialoga fuertemente con las estrategias implementadas.
- **Transformación emocional:** Se evidenciaron casos de alto impacto, como el de un estudiante en duelo que encontró consuelo en el abrazo posterior a un golpe, o una estudiante con ideación suicida que encontró en el deporte un proyecto de vida.
- **Animación Sociocultural (Categoría Emergente):** Se descubrió que la experiencia trasciende lo terapéutico; se convierte en un espacio donde los estudiantes toman protagonismo de sus vidas, desarrollan autonomía y construyen comunidad. En este punto, el diálogo entre ambas experiencias se vuelve crucial, pues coincide con los enfoques de la pedagogía crítica que defienden que la meta última de toda innovación didáctica es la emancipación del sujeto y la construcción de un sentido de pertenencia en contextos comunitarios.
- **Falta de visibilidad:** Aunque exitoso, el proyecto era poco conocido y valorado por gran parte del cuerpo docente, lo que generaba barreras operativas. Este hallazgo crítico en la investigación de referencia se convierte en una lección aprendida para nuestra propia sistematización, advirtiéndonos sobre la necesidad de involucrar activamente a la comunidad

institucional y consolidar canales democráticos de divulgación para que las transformaciones pedagógicas tengan sostenibilidad y arraigo institucional.

8.2 Reflexiones de los Investigadores

La escuela como ecosistema vivo: Los investigadores concluyen que el proyecto demuestra que la escuela no debe ser solo un espacio de disciplinas aisladas, sino un lugar donde lo académico y lo personal coexisten. El aprendizaje significativo nace cuando se atiende la dimensión emocional.

El valor de la vocación: Se resalta que el éxito del proyecto no reside en recursos, sino en la vocación y el amor de los líderes (Leidy y Jhon), quienes desde su "corazón" construyeron un espacio seguro para los estudiantes. Este hallazgo devela un saber práctico fundamental para la disciplina: la innovación didáctica no emerge necesariamente de la sofisticación técnica, sino de la sensibilidad ética del docente para configurar ambientes seguros de acogida. La vocación, leída desde la praxis, se traduce en una capacidad de lectura empática que permite al maestro resignificar el conflicto escolar y transformarlo en una oportunidad de aprendizaje y reconocimiento mutuo.

Docente como investigador: La sistematización permitió a los investigadores (docentes del colegio) comprender que su rol trasciende el aula; al reflexionar sobre esta práctica, validaron la importancia de visibilizar y potenciar las iniciativas que realmente transforman vidas, aunque no estén en el currículo formal. La potencia de esta postura radica en que el maestro, al distanciarse de su cotidianidad, asume el rol de docente-investigador y produce un saber pedagógico autónomo; de este modo, deja de ser un consumidor pasivo de teorías externas para convertirse en autor de su propio discurso educativo, legitimando la sistematización como una vía de emancipación profesional y de producción de conocimiento situado.

Emancipación: La experiencia es vista como un proceso de emancipación donde los estudiantes, a través del golpe y la reflexión, dejan de ser víctimas de sus impulsos para convertirse en protagonistas de su propia historia.

Como segundo ejemplo tenemos la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Agustín Codazzi de Neiva (Huila), dirigida a estudiantes de grado tercero de primaria. La experiencia consiste en una estrategia innovadora para mejorar la competencia lectora a través de:

Convenios interinstitucionales con la red de bibliotecas públicas de Comfamiliar Huila para la capacitación semanal de los estudiantes. Más allá de representar una simple adecuación de la infraestructura física, el verdadero saber experiencial derivado de este espacio radica en la resignificación del acto de leer; la sala de lectura desmitifica la rigidez del aula tradicional y propone una mediación didáctica donde el disfrute estético, la imaginación y la libertad de elección del lector se constituyen como los ejes axiales que dinamizan el proceso formativo.

La creación de una sala de lectura dentro de la institución educativa. Esta alianza estratégica aporta al saber de la experiencia la noción de una "escuela de puertas abiertas", demostrando que los entornos de aprendizaje se potencian cuando la institución escolar dialoga con los saberes comunitarios y los recursos del entorno cultural circundante.

Finalmente, esta alianza estratégica aporta al saber de la experiencia la noción de una "escuela de puertas abiertas", demostrando que los entornos de aprendizaje se potencian cuando la institución escolar dialoga con los saberes comunitarios y los recursos del entorno cultural circundante. El proyecto estructuró la formación de estudiantes monitores que multiplican la experiencia con sus compañeros de preescolar y primaria durante los descansos

escolares. Este último componente encierra la mayor riqueza del saber de la experiencia dentro de dicha investigación, puesto que subvierte de manera directa las relaciones tradicionales de poder en el acto de enseñanza. Al delegar en los niños el rol de monitores durante el tiempo de ocio, se genera un proceso horizontal de aprendizaje entre pares donde el estudiante no solo consume cultura escrita, sino que se transforma en un mediador cultural dinámico. Este ejercicio de liderazgo infantil demuestra pedagógicamente que el desarrollo de talentos y la autonomía formativa se consolidan cuando se confía plenamente en las capacidades relacionales y cognitivas de los estudiantes, transformando las dinámicas informales del recreo en un espacio comunitario de saber compartido.

8.3 Logros de la experiencia

Transformación del rol del estudiante: Los estudiantes pasaron de ser receptores pasivos a protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, convirtiéndose en multiplicadores de la lectura. Los hallazgos principales se detallan a continuación:

- Mejora en competencias lectoras: Se evidenció un avance significativo en los niveles de lectura (literal, inferencial, crítico) y en las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.
- Impacto en resultados académicos: El puntaje promedio de la institución en pruebas externas (ICFES) aumentó de 281 puntos en 2015 a 302 puntos en 2016, atribuible en gran medida al fortalecimiento de la comprensión lectora.
- Cambio en hábitos de lectura: Los estudiantes comenzaron a preferir la lectura durante los descansos escolares frente a otras actividades.
- Reconocimiento institucional: La experiencia fue reconocida como "Experiencia guía en la ruta del saber hacer" por el Ministerio de Educación Nacional.

8.3.1 Reflexiones de los Investigadores

A partir del análisis realizado por el equipo, se identificaron cinco ejes fundamentales que estructuran la experiencia:

- Leer como acto de libertad: La lectura fue concebida no como una obligación académica, sino como un espacio de disfrute, descubrimiento y construcción personal.
- El estudiante como centro: La estrategia demostró que cuando el estudiante es protagonista (como monitor), su compromiso, motivación y aprendizaje se profundizan significativamente.
- La gestión interinstitucional es clave: El éxito de la experiencia dependió en gran medida de la articulación entre escuela, familia, sector privado y bibliotecas públicas.
- Sistematizar es transformar: El ejercicio de sistematización permitió no solo documentar lo ocurrido, sino también comprender críticamente la práctica, identificar lecciones aprendidas y proyectar mejoras futuras.
- La alegría como motor: El nombre "La Alegría de Leer" refleja un hallazgo central: el aprendizaje significativo ocurre cuando se vincula con el placer, la emoción y el sentido de pertenencia.

En este sentido, las estrategias analizadas y el presente proceso de sistematización coinciden en concebir la práctica pedagógica no como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un escenario de transformación humana. En estos entornos, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en protagonista activo de su propio desarrollo.

Para sintetizar estos hallazgos, se presenta la Tabla 2, donde se contrastan los elementos comunes emergentes entre las tres experiencias estudiadas: «El Ring de tus Emociones», «La Alegría de Leer» y «Con mi Talento Hago Patria».

Tabla 2
Elementos Comunes que Emergen de las Experiencias

Dimensión	Texto 1: "El Ring de tus Emociones"	Texto 2: "La Alegría de Leer"	Texto 3: "Con mi Talento Hago Patria"
Naturaleza del aprendizaje	El aprendizaje significativo nace cuando se entiende y atiende la dimensión emocional.	El aprendizaje significativo ocurre cuando se vincula con placer, la emoción y el sentido de pertenencia.	El verdadero aprendizaje ocurre cuando se valora la integralidad del ser humano.
Rol del estudiante	Los estudiantes dejan de ser víctimas de sus impulsos para convertirse en protagonistas de su propia historia (emancipación).	El estudiante es protagonista su compromiso y aprendizaje se profundizan.	El proyecto permite que los estudiantes "sean y estén donde a ellos les gusta", reconociéndolos como personas con talentos y pasiones.
Función de la escuela	La escuela no debe ser solo disciplinas aisladas, sino un ecosistema donde lo académico y lo personal coexisten.	La lectura no es obligación académica, sino un espacio de disfrute, descubrimiento y construcción personal.	La escuela se transforma en un lugar de reconocimiento, donde el motor no es la materia, ni la nota sino el talento y la felicidad.

Motor de la experiencia	El éxito reside en la vocación y el amor de los líderes, no en los recursos.	El nombre "La Alegría de Leer" refleja que el motor es la alegría y el placer.	El proyecto se define con palabras como "Libertad, Personalidad y Formación del Ser Humano".
-------------------------	--	--	--

Nota. Elaboración propia

9. El porvenir del talento

Esta sistematización se destaca por iniciar la recuperación de un importante relato de lo vivido, pero no es su conclusión; por el contrario, esta oportunidad se expone como un faro que lograra iluminar nuevos caminos educativos. Proyectar esta experiencia nos lleva a reconocer que las habilidades de cada docente, de cada estudiante y lo que este proyecto especifica como talento, no es una meta, sino un terreno en constante crecimiento donde el estudiante y el docente tienen un encuentro por el aprendizaje para resignificar la experiencia de la vida escolar.

9.1 El Horizonte de los Retos

Navegar en la Complejidad. Los investigadores y la comunidad educativa de la I.E Francisco Torres de León concuerdan que el éxito del proyecto ha venido dejando grandes retos para todos y exige una mirada crítica y retadora hacia la transformación en la forma como se aborda la enseñanza; organizamos así los retos hallados:

Del estar ocupados al sentido profundo: El primero de los retos es evitar que el espacio y la oportunidad de explorar el talento se convierta en una “clase más” o en un pretexto para evitar la formación académica tradicional. La proyección busca en realidad que cada espacio de los talentos se convierta en el “rincón de la autenticidad” donde aflore la

inspiración nacida no de un escenario del aburrimiento, sino del diálogo genuino con las propias pasiones.

La Calificación como Vínculo: Es un reto encontrar la armonía entre la necesidad administrativa de la participación absoluta y una nota o calificación con la esencia de libertad en la participación de formar el talento. Se busca hacer el tránsito hacia una “evaluación del asombro”, donde la nota sea un registro académico que da testimonio del proceso de maduración y no como una medida de control.

Saberes Compartidos: la integración de maestros y estudiantes deja ver un camino claro: la escuela debe romper sus muros y entrar en conexión con la comunidad y sus contextos. El reto proyectado está en hacer real y visible el rol “docente mediador de sueños”, para que sean guardianes de la diversidad de talentos y derrote la improvisación en la formación de los estos, pero que también el docente se convierta en un aprendiz activo sin que se pierda la estancia del orden institucional.

9.2 Pilares de Proyección Socioeducativa

La proyección del proyecto se sostiene en cuatro pilares que vinculan coherentemente a estudiantes y docentes:

- Pilar 1. la escuela como “*ecosistema de la felicidad y la permanencia en la autonomía*”: proyectamos el mundo escolar no como un “espacio frío”, sino como un ecosistema de la diversidad de talentos que funciona como antídoto contra la deserción y la pérdida de interés académico, lo cual da paso a la autonomía del estudiante haciendo elección de su talento para crecer y madurar en el. Hacer patria consiste en lograr que la permanencia y felicidad de los estuantes en las aulas los inspire a seguirse formando con un proyecto de vida más claro y los mantenga distantes de contextos sociales que los ponen en riesgo.

- **Pilar 2. Resignificación de los “invisibles”:** Dentro de la visión de futuro está la de consolidar en la institución una pedagogía de la visibilidad, donde se busque que los estudiantes que son o se sienten minimizados en el aula o que por alguna razón no sobresalen en la diferentes áreas tradicionales (matemáticas, inglés o lenguaje) encuentren en la experiencia del talento el espacio para el reconocimiento de sus habilidades personales y la exploración del liderazgo frente a sus pares y la comunidad en general.
- **Pilar 3: Trascendencia y emprendimiento:** Esta proyección exige que el talento descubierto en su proceso educativo se convierta en una herramienta de superación para el egresado como se evidencia ya en los casos de éxito según testimonios recogidos. Lo que se busca es que el proyecto sea semilla de futuros emprendimientos y también de proyectos de vida que impacten positivamente la realidad social de la región.
- **Pilar 4 La Metamorfosis del Docente:** El docente se proyecta como un co-aprendiz, pase de solo enseñar e instruir a ser sujeto activo del aprendizaje y así rompa el esquema tradicional y se permita aprender de los talentos de los estudiantes. Al transformarse en un “sujeto activo” el docente logra centrarse y reactivar su propia vocación encontrando al mismo tiempo el triunfo del alumno y, en el, su misma realización humana y profesional.

9.3. Compromiso con el Territorio

Finalmente, la proyección como investigadores es que el proyecto causa un impacto positivo en el entorno más próximo, que es el municipio de Restrepo Meta y además sirve de modelo para contextos similares en Colombia. En este sentido, entonces, no se trata solo de formar estudiantes felices en el aula, sino de formar seres humanos con una experiencia en

autonomía de elección del cultivo de sus propias habilidades, para que se conviertan en ciudadanos con una “identidad forjada en el talento” y luego sean líderes capaces de influir en su territorio, habiendo fortalecido su realidad personal y lograr así el éxito en su proyecto de vida.

10. Estrategias de comunicación de la experiencia

Respecto a la estrategia de comunicación de esta sistematización, se busca trascender la mera narración de historia o anécdotas. El propósito fundamental consiste en visibilizar y posicionar el proyecto “con mi talento hago patria” como un modelo educativo innovador sustentado en la pedagogía crítica y la autonomía, la cual emerge directamente de experiencia pedagógica.

Para garantizar la adecuada comunicación del conocimiento generado a partir de la experiencia de la comunidad educativa, y considerando a los actores significativos tales como los docentes, los estudiantes y padres de familia; se proponen los siguientes pasos de difusión:

- Socializar en encuentro institucional: Divulgar los resultados de esta sistematización en un espacio colectivo, asegurando su pleno conocimiento por los docentes, estudiantes, egresados, padres de familia y el cuerpo directivo.
- Producción de “capsulas para la memoria”: Desarrollar piezas audiovisuales (de 2 a 3 minutos) que narren y contrasten el origen del proyecto con los logros actuales. Estos productos se fundamentarán en elementos de las entrevistas recolectadas y serán difundidos por las redes sociales y medios oficiales aprobados por la institución.
- Presentación en el ámbito académico e investigativo: Sustentar la sistematización en el *I simposio internacional de investigación y profundización en estudios pedagógicos y sociales*, organizado por la Universidad Santo Tomas (campus central Bogotá D.C.) en

mayo de 2026. Como colateral resultado de la participación en este entorno científico se espera la introducción en un artículo de reflexión pedagógica con publicación en revista de la universidad.

- Participación en el foro educativo a nivel regional: exponer la experiencia sistematizada resaltando en un escenario de carácter regional, resaltando el impacto directo de esta experiencia pedagógica en la permanencia de los estudiantes dentro del sistema escolar, así como su repercusión en la construcción de sus proyectos de vida.

Finalmente se hará la entrega formal de una copia física y otra digital de la sistematización final a la Institución Francisco Torres León, las cuales servirán como insumo de consulta en la biblioteca institucional.

11. Reflexión final: El talento como brújula: un diálogo a tres voces sobre la sistematización pedagógica

El camino que decidimos emprender juntos: al llegar al final de este proceso de sistematización, nosotros, Leydy, Henry y Edison, nos detenemos un momento para mirar hacia atrás; no con nostalgia, sino con el propósito firme de comprender lo que este andar ha significado. No hemos sido simples observadores; nos hemos convertido en caminantes que, al reconstruir la experiencia educativa “Con mi talento hago patria” en la Institución Educativa Francisco Torres León (Puente Amarillo, Restrepo, Meta), nos hemos ido, a su vez, reconstruyéndonos como docentes e investigadores. Este viaje de más de 16 años, que hoy sistematizamos, nos ha dejado una certeza compartida: educar desde el talento no es una metodología más, constituye una postura ética, una forma de resistencia y, ante todo, un acto de amor profundo por la libertad de nuestros estudiantes.

Al reunirnos para escribir esta reflexión final, descubrimos que nuestras voces individuales, aunque con matices propios, cantan una misma melodía. La sistematización, esa

metodología abierta y flexible que nos recuerda Ghiso, ha sido el espejo donde hemos podido vernos con honestidad. No ha sido un proceso rígido ni homogéneo, sino un diálogo vivo entre la práctica y la teoría, entre lo que hicimos y lo que aprendimos al hacerlo. Compartimos, entonces, los hallazgos que hemos desvelado juntos.

El Gran Acuerdo, la Sistematización como un Renacer del Sentido Pedagógico: lo primero que resuena con fuerza al leer nuestras propias reflexiones - tanto las de Leydy, como las de Henry y las de Edison- es la convicción compartida de que la sistematización ha sido mucho más que una técnica de investigación. Para nosotros, ha sido un ejercicio de reencuentro con el significado profundo de la labor de enseñar. Coincidimos plenamente: que esta metodología no rígida nos ha permitido teorizar desde nuestra propia práctica diaria, debatir nuestros saberes y descubrir posibilidades que, en el ajetreo cotidiano, permanecían ocultas. Este proceso hace visibles esos conocimientos y aprendizajes significativos que, de otro modo, pasarían desapercibidos.

¿Y cuál es ese conocimiento que hemos visibilizado? Fundamentalmente, que el rol del docente trasciende la mera transmisión de contenidos: Como señala Henry “no se trata de cumplir estándares o de dar todos los contenidos, sino de convertirnos en catalizadores de sueños”. Por su parte, Edison nos recuerda que al inicio creíamos que el eje central era la felicidad de los estudiantes; sin embargo, al sistematizar, comprendimos que esa felicidad se ancla en el reconocimiento, en la autonomía y en el papel protagónico del equipo docente que forma integralmente a los educandos; Todos llegamos a la misma conclusión: el saber pedagógico no se encuentra únicamente en los libros o en la academia; se construye en la experiencia cotidiana, en ese instante mágico en que reconocemos al otro, incluyendo sus habilidades y talentos particulares.

Así, un primer punto de unión en nuestra reflexión es este: la sistematización nos ha devuelto la capacidad de asombrarnos y de recordar que nuestra labor fundamental es

acompañar los sueños de nuestros estudiantes hasta convertirlos en sus proyectos de vida. No hay diferencia entre nosotros en este punto; Leydy habla de transformar realidades, Henry de ser un catalizador y Edison de romper con la educación tradicional. Es una misma fuerza con distintos rostros.

La Gran Revelación, Autonomía, Resistencia y el Estudiante como Protagonista: profundizando en el andar, encontramos una segunda convergencia luminosa. La experiencia “Con mi talento hago patria” nos ha mostrado que su verdadero éxito no reside en un evento puntual, como el festival de talentos de clausura anual, sino en la autonomía alcanzada por estudiantes y docentes. Esa es la cosecha verdadera, tal como lo expone Leydy con claridad. Cuando un estudiante puede elegir, por voluntad propia, entre interpretar un instrumento, bailar su danza favorita, cocinar o practicar su deporte, y se siente valorado por esa elección, algo profundo se transforma en su interior. Esto lo desplaza fuera del “círculo de la desesperanza y del aburrimiento”. Nosotros agregamos que lo empodera, lo saca del anonimato y lo instala en un lugar de liderazgo social, un aspecto que resalta Henry con precisión.

El ejemplo de la egresada María Fernanda, traída a colación, es la prueba viva de esta transformación. Su desarrollo profesional fue motorizado por ese saber pedagógico construido en la escuela y apoyado en sus talentos. No se trataba de enseñarle a cocinar o a tocar el arpa por el simple hecho de instruir; se trataba de enseñarle a tomar decisiones, a reconocerse como productora de cultura y como una joven capaz de transformar un entorno de vulnerabilidad en un escenario de liderazgo. Nosotros, Leydy, Henry y Edison, afirmamos juntos que este es, en esencia, un acto de resistencia pedagógica. Resistencia, porque desafía un modelo educativo que históricamente ha excluido, ha estandarizado y ha silenciado las voces singulares de los estudiantes. Las pedagogías críticas, nos recuerdan, se debe propender por generar la posibilidad de cultivar el deseo de aprender y el derecho a soñar. Los tres,

vemos esta experiencia como la materialización de esa esperanza; no es una utopía; es una práctica diaria en Puente Amarillo.

Las Voces Particulares, Miradas que Enriquecen el Coro: sin embargo, no todo es un eco idéntico. Al escucharnos con atención, descubrimos matices y énfasis diferentes que hacen de nuestra reflexión colectiva un tejido más rico y complejo. Estas diferencias no nos separan; por el contrario, nos complementan.

La mirada de Leydy pone un énfasis especial en la dimensión epistemológica y metodológica de la sistematización misma. Ella nos invita a ver la sistematización no como un destino, sino como un camino: “el camino de la reconstrucción de una experiencia, develando poco a poco las interpretaciones”, este proceso es el que permite pasar del quehacer docente al ejercicio reflexivo. De este modo, estamos construyendo teoría desde las bases; los que los relatos de cada participante son las piezas de un rompecabezas que, al unirse, nos muestran una imagen más amplia: la del saber pedagógico como un ente vivo y colectivo. El éxito de la experiencia es la autonomía, pero también en que la sistematización hace visible ese logro a los ojos de quienes lo vivieron y no le habían dado el valor suficiente.

Por su parte, Henry se centra en el impacto subjetivo y emocional en el docente, mediante una reflexión profundamente humanista y existencial. Propone un “reencuentro” y de pasar de ser un “maestro que instruye” a un “maestro que acompaña los sueños”. Su aporte particular es la conexión entre el talento y la salvaguarda del joven: el liderazgo que se ejerce gracias al reconocimiento de sus habilidades lo protege de las realidades peligrosas de su contexto, La emoción y el acompañamiento se configuran como herramientas de transformación, invitándonos a sentir la escuela como un espacio de empoderamiento donde el aburrimiento, -uno de los grandes males de la educación actual- no tiene cabida.

Finalmente, Edison aporta visión más estructural y narrativa de la experiencia, con el precisando los espacios, los tiempos y los protagonistas con nombre propio: la Institución

Educativa Francisco Torres León, sus más de 16 años de historia, el liderazgo indiscutible de la rectora Ana Beatriz Rintá -la principal autora por su idea de “hacer las cosas diferentes”- . así mismo destaca la participación de docentes, estudiantes, egresados, instructores expertos y directivos. Este proceso fue dinámico y tomó forma con el tiempo: evoluciono de la felicidad al reconocimiento, y del rol transformador del equipo docente, demostrando que la innovación no es privilegio solo de las grandes ciudades.

Lo que aprendimos juntos, lecciones para el camino que sigue. Al integrar lo común y lo particular, extraemos las lecciones aprendidas que ahora, en primera persona del plural, queremos proclamar:

Aprendimos, primero, que la sistematización es un ejercicio de humildad y valentía: humildad para reconocer que no poseemos todas las respuestas, y valentía para exponer nuestras prácticas a la reflexión crítica. Esto nos permitió analizar qué procesos tuvieron el efecto esperado, cuáles no.

Aprendimos, segundo lugar, que el talento es un motor de transformación social y no un mero adorno del currículo. Cuando se lo toma con seriedad, se lo fortalece y se lo vincula con un proyecto de vida, el talento se convierte en una herramienta de liberación. El joven que se siente talentoso y valorado en su escuela, difícilmente buscará refugio en los peligros de la calle. La escuela se vuelve, entonces, un escenario de liderazgo y resistencia. Ese es el verdadero acto de hacer patria: construir ciudadanos capaces de transformar su realidad desde sus dones únicos.

Aprendimos, tercer lugar, que el docente debe estar dispuesto a transformarse con sus estudiantes. No podemos seguir siendo los mismos de ayer. La experiencia nos exige romper con la educación tradicional, no por moda, sino por necesidad ética. El liderazgo de la rectora Ana Beatriz Rintá nos mostró que una visión diferente es posible y que, cuando los directivos sueñan junto a los docentes, se crean las condiciones para que el cambio eche raíces.

12. Conclusión: un presente que siembra futuro

Hoy, como equipo de investigadores Leydy, Henry y Edison, cerramos esta reflexión con una perspectiva intelectual y afectiva mucho más amplia que al inicio del proceso. No pretendemos estructurar un manual de instrucciones, ni una fórmula metodológica infalible. Ofrecemos, en cambio, la convicción profunda de que la práctica educativa que verdaderamente aporta valor es aquella que se atreve a reconocer la individualidad de cada estudiante, a descubrir la potencialidad única que posee en su interior y a dinamizarla con rigor, vocación y cuidado institucional.

La experiencia del proyecto “Con mi talento hago patria” ha demostrado que, en una zona rural del departamento del Meta, y en medio de realidades sociales adversas, un colectivo de actores comprometidos y hasta soñadores -docentes, estudiantes, una rectora visionaria y la comunidad entera en general- puede consolidar un modelo alternativo de enseñanza. Se trata de una educación que no anula, sino que potencia; que no silencia, sino que da voz; que no uniforma, sino que celebra la diversidad intrínseca de las habilidades humanas.

Bajo esta mirada, la sistematización no termina de forma definitiva con este informe. El presente documento se configura, en sí mismo, como un nuevo punto de partida. Al transferir este conocimiento y compartir estas reflexiones se extiende una invitación formal a otros docentes a emprender su propio proceso de reconstrucción y memoria pedagógica, animándose a quienes nos leen, sea los próximos en animarse a sistematizar sus propias experiencias. Como autores, continuaremos este recorrido investigativo con la certeza de que educar desde el talento no es una simple estrategia didáctica, sino un acto de compromiso ético y político que, estructurado de manera progresiva, tiene el poder de transformar el entorno social un estudiante a la vez.

Tal como nos recordó Henry en sus aportes, la academia tiene el derecho y la responsabilidad ético-social de cultivar el deseo latente de aprender, legitimando el derecho a proyectar el porvenir. Ese horizonte trazado y el cultivo del talento propio representa la manifestación más genuina y constructiva de hacer patria.

13. Referencias Bibliográficas

- Ariza, M. C., & Herrera, J. O. (2024). El ring de tus emociones. Sistematización de experiencia. Bogotá. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/7ad77165-6bc2-4673-ba67-338516d9e820/content>.
- Cendales, L., & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. La Piragua, (23), 29-38.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2021). La sistematización como herramienta para la mejora educativa: Taller de formación para la acción. Ciudad de México.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/sistematizacion-taller.pdf>
- Concha, R. (2013). La convivencia escolar: Un asunto pedagógico. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (39), 63-78.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/download/1021/1466>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.148.
- De Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Basic Books. https://utecno.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf
- Ghiso, A. (1998, 12-14 de agosto). De la práctica singular al diálogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de

- Globalización [Ponencia]. Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana, Medellín, Colombia
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33(1), 76-79.
- https://www.academia.edu/download/7978904/articulo_funlam.pdf
- Ghiso, A., & Cendales, L. (2013). La sistematización como producción de conocimientos. *Aportes para el debate* (Ed. Educativa). Bogotá DC.
- <https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Guárate, A. Y., & Hernández, C. (2017). Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/usta/46277?page=1>
- Institución Educativa Puente Amarillo «Francisco Torres León». (2025). Proyecto Con mi Talento hago Patria: Generalidades, acuerdos inteligentes y listado de talentos. Secretaría de Educación del Meta.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- <https://motricistas.com/wp-content/uploads/2025/08/6.-Pensamiento-complejo-y-educacion-Lipman.pdf>
- Mejía, M. R. (2011). Sistematización de experiencias: Construcción de pensamiento desde la resistencia y la alternativa. Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. R. (2015). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida 2015. <https://www.calameo.com/read/0045584388e8f650fe535>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos

generales. Diario Oficial No. 41.473.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos de calidad para los programas de licenciatura en educación. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357233_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Política de permanencia escolar: Hacia la garantía del derecho a la educación. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana. Colombia Aprende. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-205294_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia (Nota técnica). <https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Deserción escolar. Recuperado el 31 de agosto de 2025, de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82745.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Objeto de la educación (artículo 1o). En Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Recuperado el 31 de agosto de 2025, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Raynaud de la Ferrière, S. (1998). Educación y pedagogía: Propósito psicológico II. Editorial de la Hermandad de la Cordillera. (Obra original publicada en 1952).

Revista Edu.co. (s. f.). La felicidad, un área pendiente en las instituciones educativas. Recuperado el 31 de agosto de 2025, de <https://revistaedu.co/secciones/tematicas-educativas/la-felicidad-un-area-pendiente-en-las-instituciones-educativas/1162/>

Telefónica, F. (2021, 21 de septiembre). Entrevista Alfredo Ghiso [Video]. YouTube. <https://youtu.be/BuXmW-8wjXY>

Torres, A. C. (1999). Sistematizar experiencias: Un camino para construir conocimiento desde la práctica. *Pedagogía y Saberes*, 5-15.

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>

Vargas Amaya, A. (2005). Experiencia pedagógica: Praxis, reflexión y transformación. En A.Vargas Amaya (Comp.), *Experiencias pedagógicas: Reflexiones y contextos* (pp.115-130). Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas Amaya, J. (2005). Experiencias pedagógicas. *Educación y Ciudad*, (12), 119-125.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705024.pdf>

.

Anexos

Anexo 1 [Entrevista semi estructurada.](#)

Anexo 2 [Matriz categorial y enlace de base de datos.](#)

Anexo 3 [Matriz de Análisis de entrevistas.](#)