



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Educación para el siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad

Maestros y Maestras que inspiran 2020

Investigador principal

Alexander Rubio Álvarez

Coinvestigador

Manuel Antonio Velandia Mora

Autores y Autoras

Alexander Rubio Álvarez; Manuel Velandia Mora; Adriana Zamora Rodríguez; Bladimir Porto Gómez; Daniel Jiménez Jaimes; David Montealegre Peña; Yeins Paola Méndez Prado; Jairzinho Panqueba Cifuentes; Diana Méndez Gómez; Fabio Acuña Supelano; Flor Ángela Gutiérrez Castro; Juan Carlos Piñeros Suárez; Karen Ortiz Yustres; Luz Mireya Pérez Jejen; Ruth Stella Chacón Pinilla; Sandra Milena Pérez Medina; Sandra Patricia Alvarado Garay

Compiladora

Nidia Stella Camacho Rueda



**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

Educación para el siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad Maestros y Maestras que inspiran 2020

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Alexander Rubio Álvarez; Manuel Velandia Mora; Adriana Zamora Rodríguez; Bladimir Porto Gómez;
Daniel Jiménez Jaimes; David Montealegre Peña; Yeins Paola Méndez Prado; Jairzinho Panqueba
Cifuentes; Diana Méndez Gómez; Fabio Acuña Supelano; Flor Ángela Gutiérrez Castro;
Juan Carlos Piñeros Suárez; Karen Ortiz Yustres; Luz Mireya Pérez Jejen; Ruth Stella Chacón Pinilla;
Sandra Milena Pérez Medina; Sandra Patricia Alvarado Garay

© IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Asesores de Dirección	Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez Oscar Alexander Ballén Cifuentes Ruth Amanda Cortés Salcedo
Investigador principal	Alexander Rubio Álvarez
Asistente de investigación	Manuel Antonio Velandia Mora
Compiladora	Nidia Stella Camacho Rueda
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Edición y corrección	Daniel Fernando Torres Páez
Diseño y diagramación	Sebastián Camilo Leal Vargas

Publicación resultado de la sistematización de experiencias de los docentes que hacen parte de la línea de Inclusión, tecnología e innovación del Programa: “Maestros y maestras que inspiran”.

ISBN 978-958-5584-80-8

Primera edición Año 2020

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial
Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. – Colombia

Impreso en Colombia - Año 2020

Educación para el siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad

Maestros y Maestras que inspiran 2020

Autores y autoras

Alexander Rubio Álvarez; Manuel Velandia Mora;
Adriana Zamora Rodríguez; Bladimir Porto Gómez;
Daniel Jiménez Jaimes; David Montealegre Peña;
Yeins Paola Méndez Prado; Jairzinho Panqueba Cifuentes;
Diana Méndez Gómez; Fabio Acuña Supelano;
Flor Ángela Gutiérrez Castro; Juan Carlos Piñeros Suárez;
Karen Ortiz Yustres; Luz Mireya Pérez Jején;
Ruth Stella Chacón Pinilla; Sandra Milena Pérez Medina;
Sandra Patricia Alvarado Garay

Nidia Stella Camacho Rueda
Compiladora

Contenido

Introducción	7
¿Tenemos cuerpo o somos cuerpo?	
ALEXANDER RUBIO ÁLVAREZ	
Cuerpo: el ejercicio de reconocerlo, capital simbólico	19
Manuel Antonio Velandia Mora	
La radionovela: mi estrategia para cambiar el mundo	31
Adriana Marcela Zamora Rodríguez	
La obra del Ave Fénix II: resurrección	39
Bladimir José Porto Gómez	
Armonías de paz: Big Band Venecia, una experiencia socioemocional para la vida	49
Daniel Antonio Jiménez Jaimes	
Arte y comunicación para la paz	59
David Santiago Montealegre Peña	
Proyecto de líderes socio-afectivos. Empoderamiento y trabajo colaborativo para mejorar la convivencia escolar	69
Yeins Paola Méndez Prada	
Emergencia contemporánea del cuerpo, aprehendiendo desde la Madre Tierra. Entre el fútbol y los ancestrales juegos/deportes de pelota mesoamericana en una escuela de Bogotá	77
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes	

No pierda la paz: coordenadas	89
Diana Marcela Méndez Gómez	
Educación socio-emocional: entrenamiento para la vida. Respuestas más racionales en situaciones emocionales difíciles	99
Fabio Alberto Acuña Supelano	
Educar la mirada. Una apuesta pedagógica como evento senti-pensante	107
Flor Ángela Gutiérrez Castro	
Pedagogía de la biomotricidad: una mirada integral en la educación física	119
Juan Carlos Piñeros Suárez	
Mis poderes: emociones para aprender	129
Karen Lissette Ortiz Yustres	
Agricultura urbana para jóvenes	139
Luz Mireya Pérez Jején	
Cartas para crecer con amor: diálogos para crecer juntos, familia y escuela	147
Ruth Stella Chacón Pinill	
AHIMSA: semillero escolar de Hatha yoga	155
Sandra Milena Pérez Medina	
Corporeidad: hábitat de paz	165
Sandra Patricia Alvarado Garay	

Introducción

¿Tenemos cuerpo o somos cuerpo?

Alexander Rubio Álvarez¹
Director IDEP

Tenemos o somos cuerpo, es la pregunta que detona e incita en esta línea temática de Corporeidad, socio emocionalidad y bienestar, perteneciente al programa “Maestros y maestras que inspiran”, que busca reconocer a quienes apuestan hoy por reescribir uno de los capítulos más desafiantes de la vida escolar en términos de reflexión e inquietudes, y definir quienes somos, en una época en la que la velocidad de la comunicación y el mundo tecnológico posibilitan otras maneras de percibir nuestra imagen, identidad y cuerpo.

Las posibles respuestas emergerán y se dilucidarán medida que los relatos de quince maestros y maestras con experiencias inspiradoras, revelen historias de vida, personajes, lugares, contextos, situaciones y, por supuesto, maneras innovadoras de asumir y acercarse a nuestra esencia: el cuerpo. Y como es evidente, con la resolución de esta pregunta, surgirán nuevas preguntas.

Como seres humanos, transitamos por la maravillosa experiencia de existir: la concepción, los múltiples aprendizajes, el sentir, la pasión, las emociones, que, continuamente se transforman al interactuar con otros seres. Ese caminar nos permite comprender la importancia y los sentidos de abordar, reconocer y vivir nuestra corporeidad, nuestro territorio natural. Por ello, más allá de seguir o imitar cánones competitivos

1 Director del IDEP. Docente desde 1999 en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla y programas universitarios de pregrado y posgrado. Finalista del Global Teacher Prize 2017. Ganador del Global Education Award 2019 y del World Fair Play 2020. Co-creador de la Pedagogía del Loto; Doctor en Educación y Ciencias del Deporte, UBC; Magíster en Investigación y Docencia Universitaria; Becario ITEC, India. Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.

y estéticos impuestos por el medio o el statu quo, tendremos la posibilidad de establecer relaciones asertivas, desde nuestra esencia, nuestra identidad, dispuestas a construir y transformar la sociedad.

Hoy, que el cuerpo de nuestros niños, niñas y jóvenes pareciera ser tomado como objeto, tratándole de manera homogénea, vulnerándole, limitándole para que no juegue, explore o cree desde la acción kinética y lúdica; pareciera que desde el paradigma de la nueva sociedad se buscaran comportamientos impuestos, normativos, de masas, dependientes de la economía por encima de la vida: El cuerpo es determinado por la marca de las prendas y accesorios que le cubren, como si fueran sus implementos, borrando cualquier rasgo de su esencia, desdibujando las emociones, relaciones y formas de ver el mundo; aquello que nos hace irrepetibles y constituyen nuestro valioso aporte a la sociedad.

Corporeidad

Dependiendo del contexto y los hitos históricos, la comprensión y visión del cuerpo se ha transformado continuamente, buscando explicar la esencia del mismo y responder ¿Quién soy yo?, a partir de la definición de “ser humano”.

Dicotomía cuerpo-alma

En la antigüedad, la cosmovisión de algunas culturas, como la egipcia, proponía dedicar la existencia a la preparación del alma: ese aspecto del ser que le permitirá existir en la vida eterna, ya que el cuerpo, era solamente el recipiente que la contenía durante su recorrido por este mundo, siendo abandonado en el momento de la muerte para viajar, junto con sus posesiones, al más allá. Como evidencia de ello, se encuentran objetos, tumbas de sirvientes y prácticas de conservación del cuerpo y sus órganos² (Abu l Hasan, 2017).

Otras culturas ancestrales, comprendían que existía una relación entre el cuerpo físico y el universo que nos rodea. Su visión llegaba a establecer que el cuerpo emana energía y genera vínculos y comunicación entre los

- 2 El Khat era el cuerpo físico que, cuando se convirtió en cadáver, proporcionó el vínculo entre el alma y la vida terrenal. El alma necesitaría ser alimentada después de la muerte tal como sucedía en la tierra, por ello las ofrendas de comida y bebida fueron llevadas a la tumba y dispuestas sobre una mesa de ofrendas.

seres vivos y las fuerzas invisibles del cosmos, y que para su manejo no es necesario lacerar la carne, sino conocer los puntos de concentración y flujo de cada centro energético dispuesto en el organismo. Al respecto, *El canon interno del emperador amarillo*, de Huaenjdí Nei Jing (2,647 a.C.), expone las conversaciones del emperador con el ministro Qi Bo sobre el manejo de la energía corporal, su relación con los astros y su importancia para la medicina de la región (García, 2015).

En la antigua Grecia, poetas como Homero y Hesíodo se refirieron al alma o “*psique*” como el aliento que da la vida y activa el cuerpo inanimado, o “*soma*”; y Herófilo y Erasítrato, maestros de la Escuela Alejandrina, concibieron el cuerpo como objeto de estudio, siguiendo los preceptos anatómicos establecidos en Egipto, al realizar las primeras disecciones humanas que tanta influencia tienen en la formación de la medicina alopática (Molera, 2004).

Dicotomía carne-espíritu

La Escuela Pitagórica, heredera de las ideas de Platón, establece el origen sensible, cambiante y corrupto del cuerpo, configurándoles como estructura de rango inferior, mientras el alma, libre de cambios, pertenece al mundo divino de las ideas y la contemplación, cuya vía de acceso serán los ojos. Así plantea una perspectiva del cuerpo ligada a lo mundano, las sensaciones y lo banal, mientras que el alma se acerca cada vez más a la divinidad. Esa particular e imperiosa necesidad de los griegos por liberar su cuerpo y retornar al origen divino, fue su motor para desarrollar un amplio conocimiento que, particularmente les llevaba a purificarse del contacto con el mundo sensible.

Al dotar de alma a todos los seres vivos, Aristóteles, transforma el dualismo propuesto por Platón, al determinar que el alma humana es la suma de tres formas del alma: la vegetativa de las plantas, que regula la nutrición, la generación y el crecimiento; el alma sensitiva animal, que añade sensibilidad y movimiento; y el alma racional, que complementa las anteriores con el pensamiento y la razón. Así, Aristóteles proclamaba que el alma, eterna e indestructible, era principio de vida, movimiento y conocimiento, e impulsa al ser a surgir y trascender hacia un fin determinado (García, 2014).

Dualismo cerebro-mente

Es en la época medieval, cuando el dogma creacionista fundamenta la relación alma-cuerpo. La teoría ubica el alma en un lugar subjetivo, como aquello que constituye la individualidad de cada ser humano, permitiéndole decidir libremente sobre sus actos y otorgándole responsabilidad por las consecuencias. Allí surge el “libre albedrío” como concepto (Pasinato, 2015) que impulsa o no, dependiendo de la decisión, a trascender el propio cuerpo y transformarlo en “cuerpo glorioso” (Agamben, 2019).

Dualidad cuerpo-máquina

En el siglo XVII, Descartes rompe con las ideas de la iglesia: tomando el alma como principio de vida y movimiento, configura las bases de un pensamiento racional que impulsa al ser humano a repensar su cuerpo desde una mirada mecanicista, pues son las leyes y la lógica, las encargadas de explicar su funcionamiento (Malo Pé, 2011). Con esta lógica surge la anatomía como ciencia descriptiva para el estudio de los seres vivos, presentando el cuerpo, como entramado de estructuras macroscópicas, que determinan el concepto de ser humano.

Esta visión, se desarrolla con el avance tecnológico de la época, lo que permite encontrar partículas cada vez más pequeñas que componen el cuerpo, desencadenando diversas teorías vinculadas con la vida, convirtiéndolas en el punto de partida para múltiples ramas de la ciencia; ejemplo de ello son las litografías médicas renacentistas (siglo XVI d. C.), realizadas con especial cuidado y copiando hasta el más mínimo detalle, en las que es posible apreciar cada estructura minuciosamente, copiada del original: personas que, por su condición de soledad, pobreza o enfermedad terminaban como ejemplares anatómicos en la mesa de disección (Romero, Ramírez y Ponce, 2005).

Dualidad cuerpo-sujeto

En la actualidad, el concepto de corporeidad supera la visión dualista de cuerpo-mente, y la corriente cartesiana de cuerpo-máquina, acercándose a una concepción de cuerpo-sujeto, cuya característica principal es la aproximación de manera integral al ser humano, reconociendo que siente, vive, experimenta consigo mismo, con los demás y con el entorno que lo rodea, dándole significado y valor a su vida (Benjumea, 2004).

Es Merleau-Ponty quien, entre 1975 y 1985, retoma los fundamentos de la antigüedad griega al concebir lo humano como la conjunción entre los mundos objetivo y subjetivo, presentando una relación de igualdad entre cuerpo y mente, sin superponerles: cuerpo/mente=mente/cuerpo; idea que dificulta notablemente definir el cuerpo con un solo término que contenga aquello encontrado con el paso del tiempo. Desde allí, Lyotard (1994) define el concepto de corporeidad como la manifestación visible de lo invisible en el ser humano, contemplando tres niveles: “biológico, psicológico y social”; en otras palabras, aquello existente y conformado por experiencias vividas.

La palabra corporeidad, derivada de los términos alemanes “*Körper*” y “*Leib*”, es entonces, empleada para definir el cuerpo con un significado diferente; “*Körper*” es: “unidad constituyéndose puramente en mis experiencias reales y posibles, perteneciente a mi esfera primordial como formación exclusivamente de mi sensibilidad” (Husserl, 1996); mientras “*Leib*”, hace referencia al cuerpo mecánico establecido por Descartes; es decir, mi corporalidad sería: “aquello en lo que mando a mi arbitrio inmediatamente, y especialmente gobierno en cada uno de sus órganos” (Husserl, 1996, p.128).

Así la corporeidad, compone todas las dimensiones que conforman a un ser humano: no solo el conjunto de posibilidades a su disposición, desarrollables en el cuerpo biofísico, sino la posibilidad de explorarlas en el universo de las percepciones, sensaciones y emociones generadas desde situaciones, personas, objetos y el propio cuerpo: aquello denominado como autorreconocimiento. Entonces, se hace imprescindible indagar y abordar acciones que nos permitan comenzar a estructurar un proceso de reconocimiento consiente y tranquilo, pero también contundente, que poco a poco nos sensibilice y ayude a explorar la conexión mente-cuerpo, para alcanzar una conciencia cuyo interior se refleje en el exterior.

En ese punto, surgen las llamadas técnicas somáticas, incorporando artes milenarias y otras derivadas de la autoconsciencia: el *Hatha* Yoga, el Método Feldenkrais, el Método Roling, la percusión corporal, el Método Alexander, la expresión corporal, la Técnica pilates, entre otras, estudiadas a principios del siglo XX por Mabel Todd, de quien Thomas Hanna construye un nuevo campo de estudio en 1976: “La educación somática”, como ciencia interesada en los procesos de interacción si-

nérgica entre la consciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente, comprendiendo el soma como: “el cuerpo percibido internamente por la primera persona” (Hanna, 1973), hasta llegar a propuestas como la que hemos creado y aplicado en la escuela pública, designada “Pedagogía del loto”, con los preceptos de respirar, pensar, actuar, educando como acto de amor.

Lo anterior no quiere decir que, desde el reconocimiento profundo de nuestro ser y su relación con el exterior, los elementos deportivos sean vistos con desdén o se consideran negativos. Por el contrario, al ser determinados desde los preceptos de la corporeidad, amplían en gran medida las posibilidades para el estudio somático, diferente al concepto del deporte como “*des-portos*”, donde se llega a la deshumanización, convirtiendo el cuerpo en objeto con caducidad y vida útil.

En otras palabras, la disciplina, el conocimiento, el manejo y control del cuerpo físico representan una fuerte señal de autoconocimiento y escucha del propio organismo, y, la competencia, debe partir de preceptos relacionados con el trabajo en equipo, la formación de actitudes axiológicas y la adopción de disciplinas para la vida; aspectos que trascienden el hecho de solo dedicarse a ganar un trofeo.

El presente tomo reúne quince narraciones de experiencias inspiradoras, realizadas por en el aula de clase por maestros y maestras del Distrito alrededor del universo del cuerpo. Algunas, abordan la práctica del Yoga, otras lo ancestral, muchas indagan temas vinculados al arte; pero todas, tienen en común el reconocimiento de la corporeidad y la conciencia plena de la incidencia positiva que genera en la comunidad. Así, se entiende que la re-significación de la acción corporal propuesta desde la experiencia diaria en el aula de clase, constituye el “*ethos*” de nuestra publicación, y permite retomar mi teoría de las tres íes: Investigar, Inspirar e Innovar; acciones de gran importancia en la escuela y la vida (Rubio, 2018).

Investigar significa observar y cuestionar, profundizar en el análisis y reconocimiento de una situación que puede afectar cualquier acción de la cotidianidad; se trata de no perder la mentalidad propia de la infancia que siempre nos acompaña. Así como nuestros hijos e hijas preguntan constantemente hasta llegar a la esencia de lo que observan, como maestros debemos indagar las sensibilidades, acciones, actitudes de nuestros niños, niñas y jóvenes; sin calificar una pregunta como buena o mala,

sino generando espacios para continuar formulándolas, conservando el brillo en los ojos al encontrar respuestas, disfrutando de todo el proceso que permitió lograrlo.

Indagar, en la investigación, convierte el desconocimiento en una puerta a distintos mundos y a las relaciones en su interior, que llevarán a otras preguntas, ubicándonos en lo que he denominado “el espacio de asombro o el espacio de búsqueda permanente” (Rubio Álvarez, 2020);, un impulso que lleva al investigador a cuestionar sobre la vida y todo sus implicaciones . Para ello, el maestro tiene una gran ventaja: conoce, está inmerso y es consciente del contexto habitado por sus estudiantes, familias y comunidad, que le permite proyectar el conocimiento adquirido en el espacio y el tiempo.

La segunda “i” se refiere a la acción de inspirar: eje fundamental de esta propuesta; pues el presente ejercicio busca destacar a maestros y maestras que han pensado en sus estudiantes desde el corazón, en el futuro que quieren para ellos y ellas, siendo sobresalientes hasta convertirse, sin lugar a duda, en modelo a seguir y motivo de inspiración para otros maestros y maestras, así como en símbolo de esperanza para la construcción de un mundo mejor.

Al pensar en nuestra pasión docente, retomo a Eduardo Galeano cuando afirma: “hay fuegos que arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca se enciende” (2015); maestros y maestras somos esos fuegos, encendemos otros fueguitos desde el conocimiento. Nuestros estudiantes caminarán por nuestro camino labrado desde la pasión, el amor, el compromiso y la entrega a nuestra labor, a la manera como la ejecutamos a diario.

Nuestra tercera “i” es para el acto de innovar, otro pilar fundamental de la acción pedagógica. Etimológicamente, del latín innovare, implica renovar; en el campo nuevo. Es permitirse la posibilidad de encontrar otras alternativas a partir de preguntas, reflexiones y análisis: se trata de trascender interrogantes y respuestas obvias, para encontrar nuevos caminos, formas, rutas sinápticas que se conecten de maneras no exploradas, alcanzando resultados diferentes.

Por ello, quien ama la educación debe tener la disposición de enseñar, pero también de aprender, como el camino en las artes marciales ja-

ponesas, cuyo máximo exponente es el “*sensei*” o maestro, seguido del estudiante adelantado o “*senpai*” (後輩), en un nivel avanzado de aprendizaje, y el “*kōhai*” (後輩), quien, acompañado y guiado por su “*senpai*”, escucha, observa, aprende para así, hallar la verdad. Con experiencia y tiempo el “*kōhai*” se convierte en “*senpai*”, luego en “*sensei*”. Esto, no significa que al fin conozca o alcance la verdad, solo ha encontrado el camino para seguir aprendiendo y compartiendo el conocimiento adquirido que, en el presente contexto, es seguir educando y aprendiendo de la comunidad.

Aprender y enseñar generan *poiesis*³ desde el cuerpo, ese cuerpo con que vivimos, que está en la escuela, en el hogar, que debemos mantener, nutrir y respetar, y que con diversas técnicas podremos alcanzar la armonía en la interacción, tal y como establecen los preceptos fundamentales planteados en la escuela desde hace varios años con “La pedagogía del Loto: respirar, pensar y actuar. Educando como acto de amor”, junto a maestros como Nelson Josué Garzón Ramírez y Fabio Alberto Acuña.

Una vida en la educación me ha permitido interactuar con decenas de miles de maestros y maestras, entablar conversaciones, diálogos reflexivos y conocer su trabajo; una actividad continua y enriquecedora. En ella, veo, con asombro, que maestros y maestras, a pesar de contar con toda la experiencia y la posibilidad intelectual de crear propuestas que cambiarían el curso de nuestra educación; la inseguridad, el miedo y la desconfianza impiden que sus ideas salgan de los muros del aula. Es increíble cómo esa capacidad asombrosa de pensar en los demás, de brindar bienestar y ofrecer hasta la más profundo de su ser, conocimiento y amor por sus estudiantes, queda en la mayoría de casos, perdida en el tiempo y sepultada en el olvido.

Les aliento a compartir sus experiencias, justo a través de libros como el presente, donde brindamos elementos e ideas para nutrir ese pilar de conocimiento y ofrecer una voz de esperanza, de seguridad a otros docentes, estudiantes, madres, padres y tutores, a las directivas institucionales y a quien nos lee. Este texto también es una forma de reconocer nuestra labor, pues el primer paso es empoderarnos desde los propios

3 “*Poiesis*” (ποίησις), término griego que significa “creación” o “producción”, derivado de ποιέω ποιεῶ, “hacer” o “crear”. En El Banquete Platón define la “*poiesis*” como “la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser”; así mismo, se entiende como todo proceso creativo o forma de conocimiento.

actos y la escritura es la forma de hacerlo. Al creer en nuestra labor diaria, generamos impactos positivos en la vida de toda la comunidad educativa. Por ello, debemos dejar de creer que existe una diferencia entre el conocimiento formal o académico y el surgido de la experiencia pedagógica en el aula; ambos son igualmente válidos y enriquecedores, ya que ambos, nos ayudan a transformar vidas.

El conocimiento generado en la escuela no carece de valor frente al considerado “académico” y “científico”, desarrollado y respaldado en y por las universidades; de hecho, la base del académico siempre ha sido la experiencia en el aula, y es aquí, en el IDEP, desde esta dirección, que les acompañamos mediante procesos como el presente, para que ustedes maestros y maestras, se empoderen y reconozcan su quehacer como lo que verdaderamente es: acción transformadora.

Para seguir transformando, propongo tres pasos

El primero gira alrededor de la credibilidad: creer en lo que hacemos es la base para comenzar a caminar; el segundo es la escritura: sistematizar y plasmar en un documento nuestras experiencias e ideas. Ya estamos realizando e implementando esta etapa; el tercero es socializar y compartir nuestras experiencias, gracias a quienes nos son cercanos, sabemos que las investigaciones del magisterio cuentan con gran reconocimiento en espacios académicos nacionales e internacionales. Los logros obtenidos demuestran y permiten comprender que, en materia pedagógica, podríamos ser una gran potencia mundial.

Mi invitación es a trascender las dificultades del aula que todos conocemos, a encontrar formas innovadoras de romper esos límites; debemos pensarnos, proyectarnos hacia nuestras metas, asumiendo que nuestras investigaciones pueden convertirse en paradigmas pedagógicos. Debemos conservar la pasión, la disciplina, el compromiso y creer en lo que hacemos. Nuestra comunidad y los niños, niñas y jóvenes así lo ven, así lo sienten y lo viven, y quien hoy no cree, mañana lo hará, lo asumirá y respetará. Sigamos inspirando desde la acción educativa, viéndola como puente constructor en la transformación de la sociedad.

Finalmente, debo extender un enorme agradecimiento a cada participante de la línea de corporeidad: Manuel Velandia Mora; Adriana Marcela Zamora Rodríguez; Bladimir José Porto Gómez; Daniel Antonio

Jiménez Jaimes; David Santiago Montealegre Peña; Yeins Paola Méndez Prado; Jairzinho Francisco Panqueva Cifuentes; Diana Marcela Méndez Gómez; Fabio Alberto acuña Supelano; Flor Ángela Gutiérrez Castro; Juan Carlos Piñeros Suarez; Karen Lissette Ortiz Yustres; Luz Mireya Pérez Jején; Ruth Stella Chacón Pinilla; Sandra Milena Pérez Medina; y Sandra Patricia Alvarado Godoy.

Investigar, innovar e inspirar. Respirar, pensar y actuar,
educando como acto de amor.

Alexander Rubio Álvarez

Referencias

Abu l Hasan, R. (2017-Noviembre 22). *La inmortalidad del alma. Una creencia arraigada a lo largo de la historia*. Obtenido el 22 de noviembre de 2020 desde <https://wsimag.com/es/cultura/33131-la-inmortalidad-del-alma>

Agamben, G. (2019-Septiembre 4). *El cuerpo glorioso, un ensayo de Giorgio Agamben*. Obtenido desde <https://malsalvaje.com/2019/09/04/el-cuerpo-glorioso-un-ensayo-de-giorgio-agamben/>

Benjumea, M. M. (2004). *La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física*. Trabajo presentado en el III Congreso Científico Latinoamericano, I Simposio Latinoamericano de Motricidad Humana, Piracicaba, Brasil. Obtenido el 22 de noviembre de 2020 desde http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf

Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.

García, J. (2014). *Del alma y el intelecto en el De Anima de Aristóteles*. Obtenido desde Researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/262486194_Del_alma_y_el_intelecto_en_el_De_Anima_de_Aristoteles_SPANISH

García, J. (2015). *Sù Wèn*. Madrid: JG Ediciones.

Hanna, T. (1973-Julio). El Proyecto de somatología. *Revista de Psicología*

Humanística, V(XIII), pp. 3-14.

Husserl, E. G. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lyotard, J. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Malo Pé, A. (2011). *René Descartes*. Obtenido el 22 de noviembre de 2020 desde <http://www.philosophica.info/voces/descartes/Descartes.html>

Molera, E. (2004). *Psicología en Aristóteles*. Obtenido desde <https://cdn.website-editor.net/33a8871d66e14c2ba0a24b619954bc3f/files/uploaded/PSICOLOG%25C3%258DA%2520EN%2520ARIST%-25C3%2593TELES.pdf>

Pasinato, L. (2015). *El libre albedrío ¿ilusión biológica o realidad metafísica?* Tesis Doctoral no publicada. Obtenido el 22 de noviembre de 2020 desde <https://core.ac.uk/download/pdf/71052745.pdf>

Romero, A., Ramírez, J., y Ponce, F. J. (2005, Marzo-Abril). La cátedra de Cirugía y Anatomía. *Cir Ciruj*, 73(2), pp. 151-158. Obtenido el 22 de noviembre de 2020 desde <https://www.medigraphic.com/pdfs/circir/cc-2005/cc052o.pdf>

Rubio, A. (2018-Noviembre 14). *Pedagogía del loto, respirar pensar actuar*. Obtenido desde <https://pedagogiadelloto.com/index.html>

Rubio, A. (2020). *Pedagogía del loto*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Cuerpo: el ejercicio de reconocerlo, capital simbólico

Manuel Antonio Velandia Mora¹

Toda educación es en alguna medida una pedagogía del cuerpo, que implica ejercicios de poder sobre los cuerpos, manifestando claramente la aserción bourdieuana de que el cuerpo está en lo social, pero también que lo social está en el cuerpo.

Galak (2015).

Cuerpo, salud y educación física son tres temas permanentemente relacionados. La actividad física y el cuidado del cuerpo son importantes componentes del desarrollo humano y, por tanto, de la cultura. Las prácticas deportivas tienen un desarrollo posterior a la actividad física básica, están ligadas a la prevención de enfermedades, la preparación para la guerra, el desarrollo espiritual y las actividades propias de la supervivencia (Contecha, 1999).

Desde la aparición humana del Neanderthal y el Hombre de Cromañón, hasta la invención de la escritura; es decir, desde unos 50.000 años antes de nuestra era (ANE), hasta los 3.500 ANE, en Mesopotamia, el desarrollo del ser humano fue incorporando algunas formas claves que determinaron su quehacer físico más importante. La arqueología, la antropología y la sociología, entre otras ciencias, ayudan a determinar las prácticas físicas de los pueblos primitivos.

Un gran estudioso de la historia de la educación física, el profesor alemán Carl Diem, decía que los seres primitivos se movían especialmente para venerar a sus dioses y enseñar a las nuevas generaciones; para ello, se valieron de la danza y los juegos. En efecto, 2000 ANE se incorporó la educación física a las actividades educativas para fortalecer a la ju-

1 Sociólogo; Magíster en Psicopedagogía; Máster y PhD en Educación; Máster y PhD en Enfermería y Cultura de los Cuidados; Sexólogo; ARTivista performático; correo electrónico: investigadormanuelvelandia@gmail.com

ventud, desde un claro significado religioso. Los jóvenes participaban de los ejercicios físicos para desarrollar fortaleza muscular y tolerancia, dirigidos hacia un fin vocacional, recreativo o religioso.

En la antigua Persia, el entrenamiento físico alcanzó su nivel y prestigio más altos; el Estado estructuró un programa de entrenamiento dirigido hacia la educación física y moral de los jóvenes. A finales del 529 Después de Nuestra Era (DNE), el Rey Cyrus el Grande logró constituir un imperio cuyo fracaso ha explicado por la idea de que se concentró en el desarrollo viril y fuertemente físico, pero dejó de lado el desarrollo moral (Páginas árabes, 2017). Mientras, por su parte, bajo el imperio chino, los pueblos primitivos japoneses desarrollaron actividades físicas y, como pueblo sometido, tenían prohibidas las artes marciales chinas, por lo que cultivaron las propias, Budo, el Kendo, Jiujitsu, Sumo, Laido y Kiudo (Lara, 2013).

La Educación Física, aplicada de forma sistemática y con objetivos tiene sus orígenes en las antiguas civilizaciones de India y China, por el año 270 ANE, donde la práctica era semejante a nuestra gimnasia y recibía el nombre de Kung-Fu, creada con un fin religioso: curar el cuerpo de enfermedades y debilidades que le impidieran ser un servidor del alma.

Pero, como tal, la educación física moderna nació a principios del siglo XIX en Suiza y Alemania, con deportes como salto, carreras y lucha al aire libre, natación, danza, equilibrio, esgrima, escalamiento o equitación (Contecha, 1999). Francia vence a Prusia en la guerra y Fichte reconoce la necesidad de una nueva educación basada en el esfuerzo físico para lograr el resurgimiento del país; desde allí, Jahn (1809), pedagogo alemán conocido como el “padre de la gimnasia”, pretende inculcar el ejercicio físico (libre) al pueblo alemán y en 1811 inauguró el primer espacio para la práctica de gimnasia al aire libre en la Pradera Hasenheide. Casi un siglo después, al finalizar la Guerra de 1914-1918, Alemania sufre un nuevo declive y, como respuesta, el gobierno promueve la práctica de juegos y deportes (García, 2010).

Por su parte, la historia de la Educación Física en Colombia parte de algunos elementos señalados por Contecha:

El abogado Payanés Francisco Antonio de Ulloa fue el primer granadino que se refirió a la Educación Física. De Ulloa escribió un ensayo mientras colaboraba en el Semanario de Caldas, publicado en Julio de 1808. Afirmó que el desarrollo físico

y moral está condicionado por el clima en el cual habita y de él depende en gran parte la posibilidad de un mejor crecimiento [...] Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, en 1820, promulgaron un decreto que buscaba la organización de la educación bajo criterios de moralidad y pedagogía en abundancia, herencia intelectual de Inglaterra y Francia. Hicieron énfasis en la formación física de los niños con el fin de ejercitarlos para un posible contraataque de los españoles [...] Es en 1928, por Decreto número 710, cuando se fija el primer pensum de Educación Física en Colombia: ejercicios de gimnasia corporal y de gimnasia con aparatos, deportes, juegos, ejercicios de correr y saltar, paseos, ejercicios de equilibrio, banco sueco y Natación (Contecha, 1999).

Generalmente, los jóvenes no encuentran en la educación física un imaginario sobre el “cultivo del cuerpo”, en la acepción que le relaciona con el desarrollo de potencia muscular. La idea contemporánea del cultivo corporal, tan promocionada por los medios de comunicación masiva, se relaciona con el entrenamiento en gimnasios, el levantamiento de pesas (halterofilia) y el uso de esteroides para aumentar masa y fuerza². La halterofilia se desarrolló en Europa durante el siglo XIX, aunque algunos autores sitúan sus orígenes en China alrededor del año 3600 ANE.

La relación entre cuerpo y desarrollo muscular a través de fisicoculturismo se vincula al surgimiento de la “porno imagen” en Estados Unidos a mediados del siglo XX. Las revistas “*beefcake*” (pastel de carne) mostraban fotografías de hombres jóvenes en poses atléticas y semidesnudos, usualmente en ropa interior. Hasta comienzos de los 60’s promovían el fisicoculturismo y la salud y los modelos solían aparecer semidesnudos haciendo ejercicio, resaltaban sus músculos y ocultaban sus genitales, rompiendo la censura de pornografía homosexual (Johnson, 2010); las revistas tenían descripciones de rutinas de ejercicios y medidas. Mientras, con las “*physique magazine*” emerge el culto al cuerpo, el incremento de gimnasios y la cultura que hoy identifica músculo con lo masculino, idea extendida rápidamente en la población hasta cruzar las fronteras de USA y extenderse por el mundo.

La sesgada construcción de la historia nos hace olvidar que, alrededor de 20.000 años ANE, Mesoamérica (sur de México, Guatemala, Honduras y El Salvador) fue cuna de avanzadas civilizaciones. Sus siglos dorados comenzaron mil años antes de que nos cambiaran la manera de contar el paso de los años, y permanecieron hasta la conquista española; frente a su relación con el deporte y el entrenamiento físico, es posible destacar que:

.....
2 La principal hormona esteroide anabólica producida por el cuerpo humano es la testosterona.

Las culturas mesoamericanas [...] ponen en evidencia una serie de actividades físicas relacionadas con el deporte [...] se aprecia el culto al cuerpo y a la habilidad física [...] Además de sus funciones religiosas, los deportes se practicaban para preparar físicamente a la juventud [...], se le dotaba de las condiciones necesarias para tener mayor éxito en la guerra. Los juegos se practicaron como tributo y deleite de los dioses; al mismo tiempo, eran verdaderos espectáculos para el pueblo [...]. Existía el espíritu de competencia y se seleccionaba a los mejores para justas individuales o colectivas. En el mundo Náhuatl se organizaban competencias deportivas entre jugadores representantes de diferentes ciudades o pueblos [...]. Existió cierta idea de profesionalismo [...] podemos encontrar vestigios de prácticas de danza, acrobacia, juego del volador, carreras de bola y aro, lucha y juego de pelota; las regatas o carreras de velocidad y competencias de destreza en la conducción de los “*acallin*” o canoas; el tiro con flecha o cerbatana sobre blancos fijos y móviles; la cacería en diferentes modalidades; carreras de fondo, velocidad y relevos; así como juegos de pelota con bastones y sobre pasto, mismos que algunos historiadores han comparado con el actual hockey (Rey, 2009).

Esta idea tradicional de cuerpo y su mejoramiento parecieran ser lejana del cuerpo comprendido integralmente. Tradicionalmente, en la escuela se le ha reducido al campo motriz a través de la enseñanza de la Educación Física, asumiéndole como algo ajeno a nuestro saber ser, saber conocer, saber convivir y saber actuar.

Frente a ello, es necesario pasar del cuerpo objeto al cuerpo vivido o corporeidad, pues la visión mecanicista y técnica niega la posibilidad de reconocer a niños, niñas y adolescentes como seres íntegros y unidades emocionales, relacionales, que piensan, aprenden y se expresan de múltiples formas. El cuerpo es el nuevo intérprete de la cotidianidad, gran protagonista de nuestras vidas (Barbero, 2005, citado por Águila y López, 2019); es resultado de nuestros procesos históricos, sociales y culturales y de la noción que cada quien tiene de éste, permeada por la interacción social.

Hablar de corporeidad implica un “tratamiento pedagógico” de lo corporal, una idea que no es nueva y ha sido empleada a finales de los setenta, especialmente por M. Vaca, quien trabajó de modo particular los niveles de infantil y primaria, así como la formación de su profesorado, apoyándose en saberes y valores no hegemónicos en la educación (Barbero, 1996b).

La cultura profesional de la Educación Física, debe ser algo más que un mero saber en torno a un determinado objeto de estudio que pretende legitimarse en términos más o menos científicos. Cuando la Educación

Física hace de mediadora entre el contexto social y la puesta en acción del currículo, se ha pasado, del trabajo con el cuerpo, al trabajo con la corporeidad; sin embargo, como afirman Águila y López, poco se ha avanzado en tal sentido.

El tratamiento que tradicionalmente se le ha atribuido al cuerpo en las instituciones educativas, ha quedado reducido al campo motriz a través de la enseñanza de una disciplina curricular, la Educación Física se ha caracterizado por ser una asignatura mecanicista y técnica, influenciada por la cultura racionalista hegemónica que predomina en la sociedad occidental (Águila y López, 2019).

Trabajar sobre la corporeidad en la escuela es un campo que aún parece novedoso, y esa es una de las razones que justifican la importancia en nuestra institución educativa de la línea Corporeidad, socio-emocionalidad y bienestar, con la cual se acompañan experiencias relacionadas con la corporeidad, trascendiendo la mera actividad física/deportiva y dando prioridad a la socio-emocionalidad, cuyos principios proponen una relación directa con el propio cuerpo (auto-reconocimiento), la relación con los demás, con la otredad, la alteridad, la empatía y el bienestar.

Junto a ello, los trabajos sobre cuerpo y corporeidad no son novedosos en el país; en 1994, inicié investigaciones con menores desescolarizados en situación de explotación sexual comercial (Velandia, 1995), destacando la efectividad de trabajar áreas no exploradas de su personalidad, a través de talleres y dinámicas que motivan la auto-recuperación del cuerpo y el auto-apoyo, en la construcción de una identidad particular, como método central de una serie de acciones preventivas del consumo de sustancias psicoactivas, y frente a la vulnerabilidad ante el VIH o cualquier otro microorganismo causante de una ETS, en “La jugada”, Proyecto Piloto de Prevención de la Drogadicción en Menores vinculados a Prostitución, viviendo con HIV/SIDA o en Riesgo de adquirirlo (Velandia, 1996).

Se dieron cinco talleres con menores, programados en tres niveles: acercamiento a sí mismo (dos talleres); reflexión sobre sí mismo (dos); y búsqueda de alternativas de vida (1); cada uno con su objetivo específico. Se realizaron como continuidad, retomando las reflexiones logradas durante cada taller como punto de partida para iniciar la etapa sucesiva; los objetivos fueron:

1. Estimular a cada menor para que tome conciencia de su valor como persona, a partir de dos grandes ejes: hetero-valoración y auto-valoración.
2. Impulsar el auto-reconocimiento como ser único, irrepetible, evolutivo y trascendente.
3. Facilitar el permitir-se y proveer-se, de espacio para reflexionar sobre cómo cree que le perciben otras personas, cómo se ve a sí mismo y qué considera sobre la apreciación de los demás sobre su personalidad, actuaciones y prácticas a las que se ha expuesto como protagonista o espectador, reconociendo el dolor, placer, alegrías, satisfacciones, traumatismos, etc.
4. Reflexionar sobre las situaciones acontecidas en la propia vida. ¿Qué fui, qué estoy siendo ahora, qué quiero ser a corto, a mediano y a largo plazo?
5. Estimular la reflexión sobre qué quiero llegar a ser y hacer en/ con mi vida.

La aproximación al cuerpo se llevó a cabo a través del dibujo de sí mismo³, la escritura autorreferencial y el trabajo con danza.

Igualmente, he investigado otras formas de acercarse al cuerpo; por ejemplo, el performance, el relato y la poesía; mi investigación doctoral sobre fotografía contemporánea y proyectos de autor, trabajó el retrato y las “selfies”. *Rebirthing: Disappearance and female self-rebirth* es un contra-relato excéntrico (alejado del centro de poder) que, desde una posición política no tutelada, difiere de la establecida, reivindicando la estética auto y hetero-referencial como dispositivos de empoderamiento y transformación del cuerpo y la corporeidad. Rompiendo el arquetipo de los cuerpos, asumiendo que NO son binarios y reclamando contra la dictadura de la belleza y las medidas normativas. Ser en sí mismo³ implica fortalecer la propia identidad, romper la dominación, quitarse vendas, reconocer el cuerpo como territorio propio y constituirse en nuevo poder (Velandia, 2017).

3 El uso del lenguaje es fundamental para el reconocimiento de las diversidades sexuales, pues lo que no se nombra no existe. El uso del lenguaje en masculino es una forma de poder, de ahí la negación heteropatriarcal al reconocimiento de lo femenino, y la apropiación en la escritura, desde las perspectivas de géneros y diversidades sexuales, del símbolo @, de los asteriscos, equis (x) y las æo; opción esta última que asumo para referirme, no solo a las masculinidades y feminidades, sino a quienes no se reconocen en ellas, quienes no existen en el lenguaje.

Por su parte, el trabajo pedagógico realizado por Alex Rubio, es también un ejemplo de asumir la corporeidad como eje esencial, en una alternativa pedagógica denominada “Pedagogía del Loto”, que ha sido aplicada por veinte años en los procesos educativos, generando:

- Conexión con el cuerpo como primer territorio de convivencia en el encuentro consigo mismo.
- Interrelación, inter-afectación e interdependencia de cada estudiante con compañeros, amigos, familia y demás seres humanos.
- Interrelación con el entorno.

Esta metodología alternativa fue implementada inicialmente para 1999, en la zona de Ciudad Bolívar, Colegio Rodrigo Lara Bonilla, y se ha venido extendiendo con estudiantes de diversas instituciones públicas de Bogotá, logrando reconocimiento internacional.

Es con el cuerpo que Rubio, como docente, busca re-significar las relaciones al interior de la escuela, haciendo énfasis en que permite los aprendizajes del día a día, las dinámicas afectivas y las relaciones, y que en la cotidianidad podemos observar cómo es justamente el cuerpo al que se vulnera o violenta en diferentes espacios de la sociedad. La escuela permite el aprendizaje, no solo de ciertos conocimientos básicos para la vida, sino, a través del ejercicio con la corporeidad, el afianzamiento, recreación y transformación de las pautas de interrelación y hábitos de interacción desde el lenguaje verbal, kinestésico, gestual y tácito, a partir de las relaciones entre estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad institucional.

Si comprendemos que cuerpo y corporeidad se aprenden en la escuela, en la casa, la familia, el barrio y los medios de comunicación, entonces se hace pertinente comprender lo social transmitido; en tal sentido, “*Hábitus*” es una noción que refleja las relaciones entre lo social transmitido y lo social incorporado; así, Bourdieu entiende este concepto, como:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta, sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente

orquestradas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

En el sentido práctico, conocer los “*hábitus*” es una herramienta clave para entender arqueológica y genealógicamente las prácticas conscientes y no-conscientes que se incorporan (Galak, 2015). Como investigadores, maestros y maestras, es necesario, no solo contemplar las continuidades históricas, los actos conscientes, sino las rupturas y prácticas inconscientes, y las formas en que los y las estudiantes retoman el pasado –no lo repiten o reviven–, aquellos “*hábitus*” estructurados transmitidos.

Junto al “*hábitus*” es importante retomar el concepto de “*hexis*” corporal, es decir, la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar y, por ende, de sentir y pensar, pues existe la tendencia social de indicar una “correcta manera de ser corporal”, una verdadera actitud que se expresa a través del cuerpo y se manifiesta en la división y en la clasificación -aprendida como resultado de toda una educación-.

Las actitudes corporales, así como las lógicas de oposiciones o la (di) visión del mundo, demuestran que, además de estar en relación con los “*hábitus*” y las “*hexis*” corporales, el cuerpo es, para la sociología de Bourdieu (post década de 1970, post *Le Sens pratique*), un capital simbólico (Galak, 2015), el cual, definido por el propio Bourdieu (2007), es “capital negado”, reconocido como legítimo, pero desconocido como capital, un “crédito” -en el sentido más amplio del término-, cosa que se da por descontada, de acreditación, que solo la creencia del grupo puede conceder a quienes dan “garantías” materiales y simbólicas de pertenencia (2007, p. 190).

No solo se aprende el cuerpo, la educación socio-emocional también sucede en un “*hábitus*” y desde una “*hexis*”. En el cuerpo se viven las emociones y ellas son el “capital” con el que interactuamos. Educar las prácticas posibilita a niños, niñas y adolescentes adecuarse a los modos correctos de (di) visión del mundo social y, en definitiva, como afirma Galak (2015), a gobernar las prácticas y los cuerpos; dejando de ser instrumentos simbólicos.

Así, la educación socioemocional es el proceso de aprendizaje a través del cual niños, niñas y adolescentes trabajan y se integran en su vida,

en el “*hábitus*”, los conceptos, valores, actitudes, prácticas, comportamientos y habilidades que les permiten comprender, asumir y manejar sus emociones, y consolidar la construcción de su identidad particular; dando valor a los demás como auténticos diferentes, reconociendo su valor personal, el de la convivencia solidaria y democrática, y el sentido de participación en la toma de decisiones responsables, en el manejo de situaciones conflictivas, haciéndolo de manera respetuosa, constructiva y ética.

Calidad de vida y bienestar tienen entre sí una relación directa; la primera, se refiere a percepciones, aspiraciones, necesidades, satisfacciones y representaciones sociales que la infancia y adolescencia experimentan con relación a su territorio (cuerpo, entorno físico, social y escolar, relaciones interpersonales) y a la dinámica social que se da en el “*hábitus*” del cual hacen parte, y que se les ofrece como destinatarios de las políticas sociales y educativas institucionales y estatales. El bienestar subjetivo emerge de la combinación del proceso cognitivo (juicios de satisfacción/insatisfacción), los procesos afectivo-emocionales y la vivencia de la experiencia cotidiana del vivir y del ser.

El bienestar subjetivo es un componente psicológico de la calidad de vida. Se refiere a las evaluaciones de las personas sobre sus vidas, y está conformado por aspectos cognitivos y afectivos. El componente cognitivo sería la satisfacción con la vida considerada globalmente, y con ámbitos específicos (por ejemplo, la familia, las amistades, la salud), mientras el componente trata la presencia de afectos positivos y la ausencia de afectos negativos, lo que algunos autores denominan felicidad.

Referencias

- Águila, C., y López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, No. 35, pp. 413-421. Obtenido el 2 de noviembre de 2020 desde <https://es.scribd.com/document/427668480/62035-215749-1-PB-1-pdf>
- Barbero, J. I. (1996a). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de educación*, No. 311, pp. 13-49. Obtenido el 02 de noviembre de 2020 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19107>

- Barbero, J. I. (1996b). El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la EF. *Actas III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación*. Guadalajara, España, pp. 19-30.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Contecha, L. F. (1999-Diciembre). Educación física y deportes. *efdeportes.com/Revistadigital*, 4(17). Obtenido el 04 de noviembre de 2020 desde <https://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>
- Galak, E. (2015-Octubre 29). Esbozos de una teoría de la práctica del cuerpo. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico. *Tempos e Espaços em Educação*, 8(15), pp. 133-144.
- García, Á. (2010-Septiembre). La Educación Física en la historia del mundo contemporáneo. *EFDeportes Revista Digital*, 15(148). Obtenido el 3 de noviembre de 2020 desde <https://www.efdeportes.com/efd148/la-educacion-fisica-en-la-historia>
- Jahn, F. L. (1809). *La nacionalidad alemana*. Berlín: Jahn, F.
- Johnson, D. K. (2010). *Buying gay: How physique entrepreneurs sparked a movement*. Filadelfia: Running Press.
- Lara, H. (2013). Visión sinóptica de la historia de la educación física. *Motricidad y Persona*, No. 12, pp. 41-46. Obtenido el 05 de noviembre de 2020 desde <file:///D:/Documents/escritos%20de%20otros/escritos%20de%20otros%202020/Dialnet-VisionSinopticaDeLaHistoria-DeLaEducacionFisica-4735527.pdf>
- Páginas árabes. (2017-Noviembre 14). *Cultura física y del deporte en el antiguo Oriente Medio*. Obtenido el 04 de noviembre de 2020 desde <https://paginasarabes.com/2017/11/14/cultura-fisica-y-del-deporte-en-el-antiguo-oriente-medio/>
- Real Academia Española de la Lengua. (2020). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Obtenido el 19 de enero de 2015 desde <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Rey, A. (2009-Julio 10). *Arte y deporte: culturas prehispánicas de Mesoamérica*. Obtenido el 05 de noviembre de 2020 desde <https://arelar-te.blogspot.com/2009/07/arte-y-deporte-culturas-prehispanicas.html>

Velandia, M. A. (1995). *Incidencia de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS), Infección por el Virus de Inmunodeficiencia Humana (HIV), el Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida- (Sida) y el uso de sustancias psicoactivas*. Bogotá: Apoyémonos. Fundación colombiana de apoyo en Sida, Hepatitis e ITS.

Velandia, M. A. (1996). *Desde el cuerpo*. Bogotá: Fundación Apoyémonos -UNDCP, Naciones Unidas, DAPC, Programa japonés de prevención de la drogadicción.

Velandia, M. A. (2017). *Rebirthing: Disappearance and female self-rebirth*. Tesis de Maestría no publicada, Alicante, España.

La radionovela: mi estrategia para cambiar el mundo

Adriana Marcela Zamora Rodríguez¹

Indudablemente el 2020 se convertirá en un año inolvidable para una inmensa mayoría de la población colombiana, por cuenta del confinamiento obligatorio al que nos llevó la pandemia del COVID 19, que alteró significativamente las actividades cotidianas de todas las personas; el ejercicio docente no fue la excepción, rápidamente surgieron nuevas alternativas educativas que facilitaron la labor pedagógica a cada integrante de la comunidad.

No obstante, orientadoras y orientadores nos enfrentamos a una situación tanto diferente, pues nuestra labor no involucra calificaciones, contenidos académicos o requisitos de carácter obligatorio para la aprobación del año escolar. El quehacer que allí realizamos va más de la mano con los procesos personales propios de cada estudiante que acude a nuestra dependencia, ya sea de manera voluntaria o a través de la solicitud de uno de los miembros de la comunidad que considera necesaria una ayuda de carácter socioemocional para quien ha sido remitido.

Desde hace un poco más de siete años trabajo en el Colegio Distrital Delia Zapata Olivella IED, ubicado en la localidad de Suba, Bogotá, como docente orientadora de grados octavo y noveno. Vi llegar la novedad del confinamiento obligatorio con cierta incertidumbre debido a las dificultades que caracterizan a la población, relacionadas en parte con el gran daño que le hace a nuestra labor la conocida frase de: “La ropa sucia se lava en casa”; transmitida socialmente de generación en generación, legitimando el silencio frente a las problemáticas al interior del hogar.

1 Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Psicología, Universidad Nacional de Colombia; Docente Orientadora, IED Delia Zapata Olivella; correo electrónico: amzamora1@educacionbogota.edu.co

Ello, sin mencionar el frecuente señalamiento negativo a las áreas encargadas de la salud mental, pues comúnmente se da por hecho que cualquier acercamiento a psicología o afines implica en sí mismo una presunta locura o anormalidad. Durante las actividades presenciales tal barrera invisible representaba ya un gran obstáculo para que la población educativa se acercara voluntariamente a manifestar sus inquietudes frente al desarrollo personal al área de orientación escolar, ahora el contexto virtual empeoraba las cosas, poniendo sobre la mesa un nuevo reto.

Viendo el escenario, consideré las dificultades cotidianas de mis estudiantes previo al COVID 19: negligencia y/o inobservancia parental; escasos recursos económicos; baja motivación académica; dudas de carácter sexual y reproductivo; dificultades para expresar emociones, entre otras no menos importantes. Todo ello, trasladado al actual contexto de confinamiento se traducía en: adolescentes solos en casa o con cuidadores hostigando su libertad de expresión que, de una u otra forma, ejercían al interior del colegio; oportunidades de actividad sexual sin protección; dificultades emocionales desbordadas; problemas familiares o solo estudiantes sin alguno de estos problemas, pero con inactividad y hastío al interior del hogar.

Con ello en mente nace la intención de llegar oportunamente a los estudiantes, de una manera que captara su atención, pero que, además, les brindara algunas herramientas necesarias para afrontar su realidad inmediata. A mediados del mes de mayo se gestó la idea de una radionovela como estrategia pedagógica, para ser transmitida a través de radio internet, en “Súbale a la radio”, un espacio con programación a cargo de las emisoras de colegios públicos de la localidad de Suba; a finales del mismo mes inició la “Coronovela²: Amor en tiempos de pandemia”.

La CATIP³ consta de 12 capítulos, cada con una duración aproximada de 23 a 28 minutos; fue transmitida semanalmente desde el mes de mayo hasta septiembre, exceptuando los períodos de recesos escolares y algunas épocas cuando múltiples actividades impidieron su realización. Cada episodio tuvo una estructura: al inicio, una contextualización noticiosa respecto al COVID 19 y los hechos a su alrededor; un segundo

2 Término creado por la autora. Juego de palabras: “Coronavirus” y “Novela”: “Coronovela”.

3 CATIP: “Coronovela: Amor en Tiempos de Pandemia”.

momento con sentido dramático, involucrando vivencias de la comunidad educativa y, para el cierre, una breve reflexión sobre el contenido enseñado, citando al personaje del presente capítulo que protagonizará el siguiente.

Los nombres de protagonistas y títulos de los episodios corresponden a palabras, dichos y refranes de dominio popular, lo cual ameniza la dinámica de cada historia, tornándola ocasionalmente en relatos graciosos, para aumentar la posibilidad de generar empatía e identidad en quien escucha. Los sucesos de cada episodio han sido construidos considerando el contexto de la comunidad educativa y las historias de vida que logran llegar a orientación.

Se trata de historias escritas partiendo de relatos reales, por tanto, el cierre de cada episodio, lejos de exponer un final feliz y concluyente, alejado de sufrimientos e injusticias, busca incitar a quien escucha a encontrar su propia solución, su propio camino, teniendo presente que en su interior hallará la claridad, el apoyo y, sobre todo, el amor que necesita para sortear las dificultades que irremediamente le acaecerán. Como docente orientadora, tengo claro que, no puedo modificar la realidad de mis estudiantes, pero sí enseñarles que cuentan con los recursos para construir su propio final feliz.

Inicialmente, la voz principal de la producción fue la mía, apoyada por uno de los miembros de la comunidad educativa para las interpretaciones masculinas; sin embargo, con el paso del tiempo fue necesario invitar voces nuevas, ya que la dinámica propia de los capítulos lo ameritaba y ya no era suficiente jugar con mi propia voz para marcar claramente la diferencia entre un personaje y otro. Entonces extendí la invitación a participar de la CATIP al equipo de docentes de la institución, llamado que, afortunadamente, fue muy bien acogido y aceptado, aumentando su difusión; además, se empezó a involucrar material pedagógico de apoyo proveído por profesores y profesoras desde sus respectivas materias.

La creación de cada episodio de la CATIP me tomaba una semana: lunes y martes recolectaba historias de vida de la comunidad educativa; así, creaba papeles e iba pensando en la persona idónea para interpretarlos. El miércoles, cuando tenía el texto terminado, lo hacía llegar como imagen desde la aplicación de block de notas en mi celular, por medio de WhatsApp, a la voz invitada, previo acuerdo con la persona elegida.

Luego comenzaba la recepción de audios, que me llegaban por correo electrónico o WhatsApp durante el mismo miércoles o jueves. El viernes se destinaba a reunir todos los audios, entre 50 y 85, que variaban de acuerdo a la diversidad de papeles y dinámica de diálogos; por ejemplo, los capítulos donde algún personaje pensaba en voz alta implicaban menos audios, pues carecían de una interacción entre varias personas, por el contrario, cuando había amplia participación de voces invitadas, se producían más diálogos y esto generaba mayor cantidad de archivos de audio. Cada persona contaba con su guion y características específicas de la emoción o contexto vivido por el personaje, pero quien recibía no tenía acceso al libreto completo; solo hasta escuchar el capítulo se comprendía la situación recreada y ello generaba aún más expectativas frente al lanzamiento de cada emisión.

El entorno de trabajo era exigente, pues se requería de un espacio tranquilo, sin interrupciones y con equipos acordes a las necesidades tecnológicas; pero no cualquier hogar promedio tiene esas características, se debían adaptar espacios: solicitar la colaboración de las personas en mi casa, tratar de controlar los sonidos internos como celulares, computadores, televisión, radio y demás, e incluso los externos como perros ladrando, gente gritando o cantando, motores de vehículos y bocinas intempestivas, música fortuita, conflictos callejeros, vendedores ambulantes de mazamorra⁴, envueltos⁵, arepas, eucalipto, pescado, en fin, sin número de obstáculos por sortear para contar con el espacio idóneo de grabación; en ocasiones, incluso fue necesario grabar o editar en horas de la madrugada.

Cada episodio fue transmitido tres veces por semana en un mismo horario: cuando llegaba a su última emisión se agregaba al canal de YouTube de la institución educativa. Allí está alojada la serie completa de CATIP, para encontrarla basta con digitar el nombre de la estrategia o buscar Bienestar Escolar DZO. Junto a ello, para medir el impacto de la CATIP en la comunidad educativa, se creó una encuesta cuyo enlace era compartido junto a cada episodio; el instrumento consta de ocho preguntas, siete de carácter obligatorio y una opcional. Las dos primeras indagan por el rol de la persona encuestada en la comunidad, los siguientes cinco cuestionan los aprendizajes y percepciones de la CA-

4 Comida típica colombiana: Sopa a base de maíz, leche y panela

5 Comida típica colombiana: Masa de maíz molido, empacado en hojas de mazorca y cocinado al vapor

TIP; el espacio opcional hace referencia a observaciones, comentarios, sugerencias y demás. A continuación, comparto algunos de los textos más significativos de este último:

- Me parece muy bien que, por medio de una novela, nos informen sobre las situaciones que viven muchos niños y adolescentes, y que nos hagan caer en cuenta de los errores que cometemos y muchas veces no aceptamos.
- Continuar con este tipo de propuesta de formación.
- Una propuesta muy interesante y ayuda mucho a reflexionar.
- Me parece muy buena.
- La historia es muy entretenida y sirve mucho para que los estudiantes tomemos conciencia de las cosas que hacemos mal, que nos pueden afectar a nosotros y a nuestros familiares, y así cambiar y ser mejores.
- Deberíamos usarlo como material pedagógico.
- Me pareció muy buena, y más en estos tiempos, y cómo podemos solucionar los problemas y las consecuencias de manera indirecta o indirecta.
- Es muy buena estrategia, me encanta y aprendemos mucho.
- Desde que me enteré de esta novela me gustó mucho, es muy entretenido y ayuda a matar el aburrimiento. Me gusta mucho y espero que saquen más episodios.
- Gracias maestra, felicitaciones por tan buena iniciativa. Seguimos desde nuestro programa, dispuestas a seguir apoyando, gracias, gracias.
- Me encanta esta novela.
- Me interesa mucho, hablan de cómo se construye la ciudadanía y paz desde los colegios, a veces escuchamos la realidad del mundo, nos hace tranquilizar, nos hace pensar en todo aquello que está mal y está bien, nos distrae, pasamos tiempo con nuestras familias, nos conmueve la Coronovela.
- Me parece que está bien ejecutada y muy bonita.
- Disminución de sonidos de fondo como música, en ocasiones era un poco difícil entender o escuchar bien las voces de los personajes.
- Me parece una muy buena estrategia, me encanta y aprendemos mucho, me gustó y es muy bueno.
- En cada capítulo nos deja una enseñanza, la cual deberíamos seguir para poder ver cambios en cada uno.
- Solo escuché el primer capítulo [...] está genial el contenido, lo que no me gustó tanto es que solo sea la orientadora la que hace voces de los personajes.
- Valoro mucho el esfuerzo y gracias por compartirla.
- Me ha parecido muy, muy interesante la novela, me ha entretenido mucho en estos tiempos; la verdad, yo no me imaginé que estuviera (en persona) en tiempos de virus, pero bueno. Esta novela me ha ayudado mucho con las actividades de ética y he aprendido algunas lecciones de esta novela.
- No puedo dar una recomendación o crítica, ya que sus radionovelas son muy buenas; hablan de situaciones que no son del todo inventadas, ya que toca temas que están sucediendo en muchas familias colombianas día a día.
- Solo les digo que es un buen tema y me gusta mucho esta novela.
- Mi hijo me cuenta la historia y me parece interesante que sea un tema de conversación diferente y productivo.
- Me pareció muy interesante, ya que está acorde al tema que estamos viendo, ayuda a la comunidad educativa y a mi proyecto de vida.

- Me parece muy interesante porque nuestros hijos aprenden lo que se está viviendo ahora.
- Estrategia que informa el contexto nacional.
- Súper buena, me ha ayudado en consejos y decisiones.
- Que en los diálogos de los capítulos en algunas partes, traten de hablar más claro porque no se entendían algunas cosas.

En términos generales, la comunidad ha respondido positivamente a la estrategia pedagógica CATIP; tal y como se planteó desde el principio, se ha logrado generar un espacio de bienestar emocional en quienes escuchan. Además, la puesta en circulación de la invitación a seguir la radionovela permitió estrechar el contacto con la comunidad, pues, aunque la idea era que la escuchara cualquier persona a quien llegara el enlace, también es cierto que, a pesar de hacerlo, contar con la información de contacto con orientación, logró que miembros de la comunidad educativa se acercaran para solicitar asesoría oportuna en temas de diversa índole.

Hoy la CATIP cuenta con apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP, donde se ha explotado el potencial de la estrategia; también se ha presentado en el conversatorio “Prácticas en orientación escolar durante la pandemia”, realizado por la Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación –ADE, y ha sido nominada por la Fundación SURA como experiencia significativa en el “Reconocimiento a educadores sobresalientes en época de Pandemia”, al premio de la Fundación Compartir.

Cuando pensamos lo increíbles y, por lo mismo, lo poco probable, tendemos a relacionarlo con locuras, cosas ilógicas, exabruptos. Cuando tenemos una idea, por buena que sea, la rumiamos, vemos lo que podría salir mal o bien; a veces, seguimos nuestra intuición y les permitimos ser, sin embargo, por diversos factores pueden perecer fácilmente y desaparecer, dejamos de luchar por sacarlas adelante.

Cuando escuchamos la frase “Cambiar el mundo” no dejamos de imaginar toda la logística, la indumentaria, el tiempo y, sobre todo, el dinero que necesitaríamos para lograrlo, de manera que esa intención de cambiar el mundo solo nos llega hasta ahí. Cuando pensamos en una revolución, llegamos a contextos de rudeza, enormes discusiones, polémicas, sangre e incluso la muerte; nos abandona la iniciativa de revolución porque permitimos que nuestro miedo e inseguridad decidan. Lo cierto

es que cada locura gesta una idea, cada idea implanta un cambio y cada cambio, por pequeño que sea, es una revolución.

Referencias

- Calderón, I. C., y Hernández, O. G. (2018). *Trabajo y formación de los docentes orientadores colombianos*. Obtenido desde <http://renoe.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Trabajo-y-formación-de-los-docentes-orientadores-colombianos-compressed.pdf>
- Campo, A., y Herazo, E. (2014). El complejo estigma-discriminación asociado a trastorno mental como factor de riesgo de suicidio. *Revista colombiana de psiquiatría*, pp. 243–250. Obtenido desde <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.04.003>
- Castaño, V. (2020). *El impacto de la crisis del Covid-19 en la adolescencia en España*. Obtenido desde https://plan-international.es/sites/default/files/el_impacto_de_la_crisis_del_covid-19_en_la_adolescencia_en_espana_-_plan_international.pdf
- Cazzaniga, J. (2015). *Salud mental e inclusión social, situación actual y recomendaciones contra el estigma*. Obtenido desde <https://consaludmental.org/publicaciones/Salud-Mental-inclusion-social-estigma.pdf>
- Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (OCHA). (2020). *Plan de Respuesta COVID-19 Colombia*. Obtenido desde <https://www.who.int/health-cluster/countries/colombia/Colombia-COVID-19-response-plan.pdf?ua=1>
- EIRD, Organización Panamericana de la Salud, IOM y UNDP. (2005). *La radionovela como herramienta para promover una cultura de prevención*. Obtenido desde http://www.desastres.hn/docum/crid/EIRDInforma/esp/revista/No3_2001/Pagina18.htm
- Londoño, L., Erazo, J., Aguirre, J., y Álvarez, G. (2017). *Una experiencia narrativa basada en el formato de la Radionovela*. Obtenido desde https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83750/1/TG01879.pdf

Maganto, C. (S.f.). *La expresión de las emociones en la adolescencia*. Obtenido en octubre de 2020 desde <https://studylib.es/doc/4783563/6.-la-expresión-de-las-emociones-en-la-adolescencia>.

Ministerio de Salud de Colombia (MEN). (2018). *Boletín de salud mental. Conducta suicida*. Obtenido desde <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>

Rojas, L. Á., Castaño, G. A., y Restrepo, D. P. (2018). *Salud mental en Colombia. Un análisis crítico*, pp. 129-140. Obtenido desde <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v32n2/0120-8705-cesm-32-02-129.pdf>

La obra del Ave Fénix II: resurrección

Bladimir José Porto Gómez¹

El duelo del fénix: introducción y contexto

Ednia es una niña que, en 2013 con solo 11 años, perdió a su madre y casi pierde a su familia por el alcohol y las drogas, como consecuencia del desarraigo familiar implícito en la pérdida de un ser tan querido. Para 2015 hacía parte de un grupo de estudiantes, en su mayoría repitentes, que se caracterizaba por atravesar un proceso de desesperanza, propia del contexto desfavorable del barrio La Fiscala, al sur de Bogotá, cuya influencia era evidente eran la formación de pandillas, la pobreza extrema, el embarazo adolescente y la drogadicción.

Las alas rotas del Fénix: problematización

Ednia y los estudiantes de este grupo provenían de familias no nucleares, estaban en condición de vulnerabilidad frente a pandillas y drogas, y se disponían a abandonar el proceso escolar; solo 15 de cada 100 estudiantes que ingresaban a la básica secundaria lograban culminar con éxito el proceso escolar, tan solo la mitad ingresaba a la educación superior, técnica o tecnológica. Ednia afirmó: “Tengo sentimiento de soledad, sentimiento de que nadie me apoya, falta de amor, tristeza”.

Frente a tal panorama, un grupo de docentes liderados por Bladimir Porto y Nilsa Caicedo buscó un elixir que permitiera resurgir de las cenizas al grupo de estudiantes, al cual denominaron El Fénix. En la vida real no existen fórmulas mágicas para lograr que el Fénix resurja de las cenizas, pero, en concordancia con Madariaga (2014), la inteligencia “resiliente” es una de las posibilidades de solución, por su capacidad de construir nuevas interpretaciones de los contextos adversos y las res-

1 Magíster en Educación, Universidad Javeriana; Docente, IED Fabio Lozano Simonelli; correo electrónico: bporto@educacionbogota.edu.co

puestas posibles. En el ambiente escolar, el desarrollo de la inteligencia resiliente es una construcción social que varía día a día, para responder a las necesidades de cada individuo en un escenario cambiante.

Sin embargo, antes de trabajar inteligencia resiliente con Ednia y sus compañeros, fue pertinente comprenderla, viendo el potencial de personas y grupos sociales para desarrollarse con normalidad a pesar de contextos adversos, como situaciones de pobreza extrema, desplazamiento o violencia, desde la capacidad de minimizar los efectos nocivos de los problemas e injusticias sociales (Uriarte, 2005).

El reto era que un grupo de profesores, sin experiencia en estos procesos, lograra desarrollar la resiliencia del grupo, partiendo de principios como los de Papházy (2006), quien ve el rol docente desde su contribución al desarrollo de habilidades en los estudiantes, buscando que logren resolver problemas sociales e interpersonales por sus propios medios. Los maestros decidieron asumir el papel de tutores de resiliencia y mantener una “actitud auténticamente afectuosa (AAA)”; es decir, transmitir a los jóvenes la conciencia de que es posible ser amado, una aceptación fundamental del ser (Tomkiewicz, 2004). Para Ednia, que lo había perdido todo, fue como una luz al final de un túnel que parecía no tener salida.

El Fénix toma vuelo: planteamiento de una solución pedagógica

La resiliencia muestra una mirada diferente sobre el desarrollo humano y social, contraria al determinismo genético y social; es decir, se conserva una esperanza realista de considerar a todos los seres humanos como agentes de gran calidad, tanta que pueden superar situaciones difíciles en los contextos más desfavorecidos y salir fortalecidos de las experiencias traumáticas o negativas (Vanistendael y Lecomte, 2002). No es un rasgo de solo ciertas personas, sino un conjunto de procesos sociales que pueden ser guiados para posibilitar una vida sana en un ambiente insano (Rutter, 1993). Ednia es un ejemplo de que el proceso es posible.

Para lograrlo, se tuvieron en cuenta las tres etapas propuestas por Arias: fase pasiva, reflexiva y propositiva (2004); y los tres pilares de resiliencia de Henderson: Yo tengo, yo soy y yo puedo (2006). El punto de partida es el contexto, desde la perspectiva de Puig y Rubio, quienes afirman que

la realidad es también una construcción social, donde es clave la percepción de los otros sobre el sujeto (2011); por eso los ambientes de aprendizaje permiten potenciar el auto-concepto, establecer lazos de afecto, incentivar la motivación intrínseca, construir comunidad y desarrollar las capacidades socio-afectivas de los estudiantes.

El desarrollo de inteligencia resiliente se logró con el estudio del espacio biográfico; la primera fase, pasiva-reactiva, hizo posible identificar los problemas normalizados, que hacían parte de lo cotidiano, vistos como normales porque sucedían a todos; un período para fortalecer el “yo tengo”. Luego, el análisis grupal llevó a la segunda etapa, paciente-reflexiva, cuando el alumno identifica las causas de sus problemas escolares (Arias, 2004) y se fortalece el “yo soy”, reconociéndose como querido y amado, capaz de tener éxito (Henderson, 2006), aquí conquista las situaciones de cambio en su vida familiar y escolar. Para 2018 Ednia llegó a la fase reflexiva-proactiva, donde resolvió sus problemas, organizó su proyecto de vida y ayudó a otros a salir de dificultades, empezando la transformación del espacio biográfico; así, desarrolló el pilar de la resiliencia, conocido como el “yo puedo”.

Las tiernas plumas del Fénix: estrategias del proyecto

Los tutores de resiliencia preparan a sus educandos para enfrentar los nuevos retos planteados por la sociedad compleja y en constante devenir; así, deben proponer a las instituciones educativas diversas estrategias dirigidas a solucionar los problemas escolares y sociales; entonces, como protección ante lo adverso, pueden estimular el pensamiento divergente y la creatividad en la solución pacífica de conflictos personales y grupales, no solo desde el ámbito cognitivo, sino a partir del desarrollo personal y social (Fuentes y Torbay, 2004). Ednia y sus compañeros lograron gran crecimiento personal y social, al transformarse en familia con la obra del Ave Fénix.

Una estrategia empleada fue el portafolio de aprendizajes y autoevaluación, donde Ednia y sus compañeros escribían y reflexionaban, desde el espacio biográfico, sobre su proceso y el de sus compañeros; respondían preguntas orientadoras planteadas por sí mismos sobre las diferentes situaciones sociales, académicas y familiares que les afectaban directamente. Junto a ello, fue esencial la distribución de roles en el salón, por medio del cual cada quien, con una función específica, se sentía impor-

tante y valorado en el grupo, lo cual permitió la formación de los futuros líderes de la institución educativa.

Al tiempo, para fortalecer el sentido de pertenencia, el colectivo creó el semillero de investigación Club de Astronomía Tierra y Vida, donde se reunía para hacer ciencia y artes sin la presión de una nota o de un currículo estricto; ello les permitió sentirse un grupo real y desarrollar competencias artísticas y científicas, que más tarde los llevaron a desarrollar su inteligencia resiliente; Ednia fue la primera presidenta y se sentía muy bien.

También se dieron otras estrategias, como salidas pedagógicas a diversos espacios biográficos y actividades con padres, para acercarlos a la institución e integrarles a las dinámicas de sus hijos e hijas; entre ellas, destaca la celebración del Día del Padre y de la Madre, Amor y Amistad y campamentos; con el tiempo, no solo se acercaban a la institución para recibir informes de convivencia y académicos, iban a compartir en familia. Ednia había perdido a su madre, pero recuperó a su padre.

Las alas del Ave Fénix: etapas del proyecto y metodología de evaluación de resultados

La metodología del proyecto gira alrededor de un proceso cíclico, el cual comenzó en 2015 con una reflexión de los docentes sobre su labor pedagógica y la posterior identificación de problemas que afectaban al grupo de estudiantes de la experiencia; el instrumento utilizado para el diagnóstico fue el árbol de los problemas, donde, partiendo del dibujo, cada estudiante expresó distintas fases de su situación: en las raíces el origen de sus problemas; en el tronco el problema; y en los frutos las consecuencias.

Con esa información los docentes procedieron a planear e implementar estrategias adecuadas para el desarrollo de la inteligencia resiliente. También se realizó un proceso continuo de seguimiento y evaluación del impacto, realizando una reflexión consiente de los avances y retrocesos del proyecto y reconociendo los nuevos problemas que afectaban a los estudiantes; el ciclo continúa.

Las etapas del proyecto se presentan a modo de obra de teatro; en principio, los docentes fueron directores y Ednia y sus compañeros prota-

gonistas. La experiencia se presenta en 4 grandes escenas: la primera, “El ave que muere”, fue trabajada en 2015, cuando se recibió un grupo de estudiantes en condiciones de desesperanza, vulnerabilidad y pocos deseos de vivir y salir adelante; era el momento de hacer un alto en el camino y reconocer en el otro, problemáticas similares mediante el estudio conjunto del espacio biográfico, las condiciones del contexto y de la institución educativa.

Durante la segunda escena, “El resurgir de las cenizas”, el grupo de estudiantes empezó a reconocerse desde su fe en Dios; realizamos actividades para fortalecer el “yo tengo”, especialmente dirigidas a la transformación del espacio biográfico correspondiente a la institución educativa, logrando cohesión como grupo por medio de las artes escénicas, salidas pedagógicas, campamentos y jornadas de ornato del salón.

La tercera escena es “La renovación del águila”, un proceso de consolidación y planeación del proyecto de vida de los estudiantes al llegar a la educación media, realizado mediante un análisis de emociones y talentos propios, y la participación en eventos institucionales y distritales como el Proyecto ONDAS; se empleó como escenografía la ciudad de Bogotá y maquetas de los proyectos de vida realizados por cada estudiante para exponer lo que fue y lo que quería ser, identificando los diversos caminos posibles para alcanzar un proyecto de vida sólido. La maqueta era sometida al efecto “terremoto”, donde el docente la movía para garantizar que era suficientemente sólida; las que se derrumbaban debían ser construidas de mejor manera; en palabras de Ednia:

Comprendí después que con ese ejercicio el profesor nos estaba preparando para afrontar las dificultades de la vida, nunca se tiene nada seguro, siempre se debe estar preparado para que algo o alguien le destruya a uno los proyectos y toque volver a hacerlos, pero más resistentes.

La cuarta escena, “El vuelo del fénix hacia las estrellas”, ocurrió en 2018, cuando Ednia y sus compañeros se convirtieron en líderes institucionales de los diferentes eventos, representando al colegio en foros y ferias de ciencias como Expociencias; tenían lista su proyección y proyecto de vida, y empezaron entonces intervenir en otros cursos con las mismas dificultades que ya habían superado. En ese momento habían logrado la última etapa del desarrollo de la inteligencia resiliente.

El penacho de fuego del Fénix: resultados de la experiencia educativa

Con la obra del Ave Fénix, Ednia y sus compañeros lograron autodominio, hallaron formas de solución pacífica de conflictos, evidentes en el observador del estudiante donde, desde ese año, no cuentan con anotaciones de convivencia; en lugar de disputas, se apoyaban en el diálogo empático con el otro. El grupo también alcanzó todos los logros con nota sobresaliente, gracias al trabajo en equipo y a la búsqueda de mejores formas de hacer las cosas: “Desde ese momento todos nosotros, como curso, nos apoyábamos mutuamente y decidimos continuar con una promesa, que era que todos nos teníamos que graduar siendo los mejores”

Por primera vez en la institución contamos con padres empoderados del proceso académico y el futuro de sus hijos; los jóvenes tomaron el liderazgo de las actividades institucionales y realizaban de manera autónoma las formaciones, las izadas de bandera, eventos y ferias; en tal sentido, el padre de Ednia manifiesta:

Mi hija el año pasado tuvo un bajón de rendimiento, hasta llegar a perder el año; pero ya el año pasado pasaron de ese bajón y, tengo entendido, otros compañeros de ella también tuvieron ese mismo fracaso en ese mismo año y, posteriormente, al año siguiente, pasaron a ser los mejores del salón, los mejores del colegio.

El proyecto alcanzó el objetivo principal: 100% de aprobación y 0% de deserción durante los 4 años de ejecución; hecho particularmente importante porque las estadísticas indicaban que, normalmente, ingresan 200 estudiantes a grado sexto para la jornada tarde; en 2017 se graduaron 25 y en 2019: 23; mientras 2018 contó con 60. Ello indica que el proceso duplicó los índices de permanencia; en palabras de los compañeros de vuelo de Ednia:

Fuimos muy unidos y entre todos nos ayudábamos en todo el año; al final nos dieron una noticia muy satisfactoria: que todos habíamos pasado el año; en 901 hicimos unos acuerdos entre todos y el profesor; nos pusimos una meta, que era pasar el año todos. Luchamos cada día trabajando para que ninguno se quedara.

Allí los estudiantes hicieron evidente su capacidad de trabajo en equipo, y esto ha trascendido a diferentes aspectos de su vida, tal y como lo afirma uno de los líderes:

He sentido que he mejorado bastante en mi rendimiento académico y en convivencia grupal en el colegio, con mi familia y, pues, creo que este proyecto me ha abierto muchas puertas para crecer como persona, como estudiante, y para lograr muchas cosas que he sentido que son buenas.

Finalmente, como resultado, Ednia y sus compañeros están hoy cursando la educación técnica, tecnológica y universitaria, algunos con becas en universidades. Para los estudiantes del sector deprimido donde se encuentra la institución educativa, este es un gran referente, porque antes, en el mejor de los casos, la mayoría solo aspiraba a terminar el bachillerato; ahora saben que es posible la educación superior y en cualquier carrera o universidad que se propongan.

La resurrección de la obra del Ave Fénix: reflexiones finales sobre la evolución del proceso y la experiencia del programa “Maestros y maestras que inspiran”

Ednia jamás imaginó que se terminaría un proyecto con resultados tangibles, como el tercer lugar del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, participación exitosa en el programa ONDAS, gran representación en Expociencias 2018 y un grupo de estudiantes tutores de resiliencia. Ella alzó su vuelo y, luego de transitar 4 años con la obra del Ave Fénix, los docentes no estaban preparados para despedir a sus estudiantes, verlos partir; fue tan doloroso como satisfactorio.

Las emociones que pusieron a prueba la resiliencia de los directores de la obra de teatro, y la negativa institucional de asignar recursos y espacios al proyecto, llevaron a que el telón del teatro del Ave Fénix bajara lentamente, a que las luces del escenario se apagaran, aparentemente, para siempre; atrás habían quedado los tiempos de alegrías, de risas, de logros. Entonces, solo era un bello recuerdo el premio a la Innovación Educativa que habían ganado y repartido entre los estudiantes para iniciar su proceso de educación superior.

Sin embargo, uno de los docentes líderes recibió un grado sexto con problemas aún más graves que los del primer grupo; las circunstancias obligaron a los docentes a reconsiderar la idea de cerrar el proyecto y, con la convocatoria Maestros en Travesía de la SED, sumada a las iniciativas de Ednia y sus compañeros, tomó un nuevo aliento y resucitó, no solo para aplicarse en la misma institución, sino para comenzar en escuela de una localidad diferente. Lo más importante fue que las in-

tervenciones no estaban a cargo de los docentes, ahora los ex-alumnos tomaban su tiempo para realizar talleres y actividades y desarrollar la inteligencia resiliente en otros jóvenes con las mismas problemáticas que ya habían superado o aprendido a superar.

En 2020, con el programa “Maestros y maestras que inspiran” del IDEP, Ednia y sus compañeros comprendieron que el proyecto podía continuar, que era importante y necesario un proceso de reflexión para llegar más lejos, que los profesores de la obra del Ave Fénix podían aspirar a ser investigadores en educación, y lograr un camino hacia el desarrollo de la inteligencia resiliente.

Las plumas doradas del Fénix: crecimiento desde lo personal y profesional, frase inspiradora

La resiliencia no significa resistencia pasiva a las dificultades, implica un camino hacia la transformación, el aprendizaje y el crecimiento personal, recorrido por Ednia y su tutor (Madariaga, 2014). Pero es verdad que en muchas ocasiones la escuela no promueve ambientes propicios para el desarrollo resiliente, sino que genera altos índices de fracaso, conformismo y exclusión; allí está su falla, cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades de todos los estudiantes, y no compensa las limitaciones de origen social o familiar que les afectan cuando proceden de entorno problemáticos y menos favorecidos social y culturalmente (Uriarte, 2005).

También es necesario reconocer que las deficiencias educativas, para el caso Ednia y sus compañeros, tienen menor impacto en la exclusión social y cultural cuando se comparan con los ámbitos social, económico y laboral de su entorno, que implican una clara desventaja para la consolidación de un proyecto de vida exitoso (Raya, 2006); por eso fue cardinal el estudio del espacio biográfico más allá del colegio.

Junto a ello, la escuela también concentra sus esfuerzos en las pruebas externas, en los DBA, sin aprovechar y apoyar suficientemente las iniciativas y posibilidades presentes en las artes, los deportes, la música, las danzas y otras formas de expresión literaria, artística y teatral, campamentos y toda actividad que proporcione un bienestar psicológico y del cuerpo que contribuya a la resiliencia (Punset, 2005). El éxito de Ednia y sus compañeros también radica en que fueron felices gracias a todas es-

tas actividades, pues les abrieron el camino al desarrollo de la inteligencia resiliente. Así, Santiago Páez, el Fénix amigo de Ednia, un día le dijo:

Uno no tiene la culpa de cómo o en qué condiciones nace y vive inicialmente. Pero sí es responsabilidad propia trabajar en pro de la vida que se desea. Es uno mismo quien decide qué decisiones o riesgos tomará. Es imprescindible ser resiliente, el mundo no necesita personas que se desmoronen fácilmente ante los obstáculos y, aunque lo hagan, es importante que renazcan de sus cenizas, más fuertes. Se necesitan personas capaces y competentes para los retos de hoy y los que vienen en todos los ámbitos de la vida, pues nos permitirán vivir mejor como sociedad a nivel global, no por países o por continentes, primer o tercer mundo, sino como especie, como una sola sociedad: la humanidad.

Referencias

- Arias, C. (2004). *Un punto de vista sobre la resiliencia*. Obtenido desde <http://www.monografias.com/trabajos19/resiliencia/resiliencia.shtml>.
- Fuentes, R., y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. REICE. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Obtenido el 12 de marzo de 2006 desde <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>.
- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Papházy, J. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En Henderson, E. (Eds.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp. 131-160). Barcelona: Gedisa.
- Puig, G., y Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Las nuevas claves científicas. Barcelona: Ediciones Destino.
- Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación*

al estudio aplicado de la exclusión. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), pp. 626-631.

Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En Cyrulnick, B. (Ed.), *El realismo de la esperanza* (pp. 33-50). Barcelona: Gedisa.

Uriarte, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), pp. 61-80.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Armonías de paz: Big Band Venecia, una experiencia socioemocional para la vida

Daniel Antonio Jiménez Jaimes¹

Preludio, en tiempo de salsa

¡Que suene la música!

*Letra: Lina, Majo, Daniel
Música y arreglos: Daniel Jiménez*

Vamos a contar la historia en un colegio de Bogotá
Julio, Sebastián y Kevin
Lina, Dayana y María José
son los niños diferentes
no los aguanta ni la mamá.
Se distinguen por ser vagos,
otros peliones y andar muy mal

Coro
*En Venecia hay una orquesta
que los recibe para cambiar,
coja un clarinete, un bajo
una trompeta o el saxofón,
la flauta, el trombón y el piano
las emociones van a empezar.
Con la música lo transformamos
y hasta viajamos al exterior*

Los paradigmas marcados por los estándares curriculares, que a lo largo de la historia educativa del país han hecho eco en las instituciones educativas y en los programas de aula, son el comienzo de una serie de circunstancias que marcan el inicio y el no final de esta experiencia musical escolar, pedagógica y de vida, tanto para los estudiantes, como para el maestro.

1 Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos; Licenciado en Pedagogía Musical; Magíster en Educación; Especialista en Educación en Arte y Folclor; Docente, IED Venecia; correo electrónico: pianodante@hotmail.com

La música es una expresión artística sonora que en sí misma agrada a todo ser humano; además de ser parte de la cotidianidad de todas las culturas o grupos sociales, es elemento de importancia fundamental para el desarrollo. Sin embargo, en el sistema educativo colombiano todavía no su valor en la formación integradora de los niños, niñas y jóvenes. Tal vez por ello, la educación musical sigue siendo marginada en la escuela y el sistema educativo, entre otras cosas, por la escasa evidencia en estudios, investigaciones e innovaciones que validen su importancia, especialmente en el contexto nacional.

En mi caso, luego de casi veinte años al servicio de la educación pública, decidí hacer un alto en el camino, el cual me llevó a una reflexión propositiva frente a mi rol como docente de música de secundaria en el Colegio Venecia IED, para escuchar la voz estudiantil con sus vivencias, dolencias, angustias, decepciones, señalamientos, aptitudes y actitudes; todo ello produjo una “*metanoia*”² en mi vida profesional y personal, dando paso a esta propuesta pedagógica diferenciadora que transformó al docente aburrido y anquilosado en maestro y líder (Jiménez, 2019), capaz de construir y provocar experiencias significativas desde la voz y el sentir musical de sus estudiantes con la Big Band Venecia³, un espacio de formación artística y emocional trabajado en jornada contraria, los sábados y en tiempo de vacaciones.

Segunda estrofa, en tiempo moderato

Quando llega cada uno
por cuenta propia para aprender,
los que ya llevan su tiempo
les enseñan a ellos hasta avanzar.
Con el corazón abierto
los instrumentos van a sonar.
Poco a poco esos miedos
y con esfuerzo quedan atrás

Coro, Mambo

-
- 2 En la búsqueda de la transformación se requiere de una hecatombe mental y emocional que produzca un cambio radical en toda la complejidad del ser y el hacer, esta es conocida como “Metanoia” (del griego “μετανοειν”, “metanoiin”, cambiar de opinión, arrepentirse; o “meta”, más allá y “nous”, de la mente) Morin, y Pakman (1994).
 - 3 Big Band. Ensamble de vientos o conjunto instrumental con tres secciones definidas: vientos, percusión y armonía.

Corría 2010 y cumplía diecinueve años como profesor de música del colegio, con sentimientos encontrados porque no había logrado construir y hacer realidad mis sueños y expectativas como profesional de la educación. Debo volver algunos años para recordar que, en mis inicios cuando aún era estudiante de pregrado, mi pasión por la música me llevó a ser parte de reconocidas agrupaciones musicales como instrumentista, arreglista y compositor. Lo cual me permitió una notable experiencia en los campos de la composición e interpretación instrumental (piano, bajo, guitarra, percusión y canto), y en diversos géneros musicales.

Esa experiencia me invitaba a soñar con formar una agrupación musical propia, en la cual pudiese construir una propuesta innovadora para la educación y el arte, ofreciendo a los estudiantes una práctica artística valiosa en su formación integral. Pero, frente a la frustración, llegó a la institución un nuevo rector en 2011, que consideró apoyar a los docentes que trabajaran proyectos artísticos; entonces pasó lo que tenía que pasar: empezamos a construir y hacer realidad ese sueño de años: la Big Band Venecia.

Y ¿para qué?

Julio, Sebastián, Kevin, Lina, Dayana y María José son esos chicos que se distinguen en la escuela por ser “especiales”, indisciplinados, vagos, peleones, retraídos, despistados, desafiantes, groseros y demás; aquellos que, en verdad, ni la mamá se los aguanta. No sé por qué, pero fueron los estudiantes que llegaron en los años iniciales a la orquesta. Por supuesto, luego de un tiempo comprendí que estaban allí para indicarme el camino, me enseñaron y aprendí.

Entonces pude armonizar mis sueños musicales con las necesidades y realidades de nuestros estudiantes, en lo que comúnmente llamaríamos objetivos, lo cuales, de una u otra forma, son la razón de ser que llevó a la agrupación musical a crecer y consolidarse como estrategia pedagógica capaz de promover el desarrollo socio-emocional, de ayudar a reparar caminos y vidas truncadas; todo, desde la experiencia musical.

Pedagógicamente, el trabajo se enmarca en los conceptos de aprendizaje y transformación desde la realidad de los estudiantes y su contexto, en concordancia con Freire (1970), quien plantea la necesidad de una educación que atienda, en primera instancia, la realidad del contexto

escolar y su entorno. Así, Julio llegó en 2013 a la orquesta, cuando cursaba noveno grado, con una historia académica de pérdida de años, indisciplina y juego permanente. En su casa, a pesar de tener una vida sin necesidades económicas, había una clara carencia de afecto, diálogo y comprensión.

También llegó Linamaría, quien, a sus 15 años, y cursando noveno, no tenía idea del significado de la palabra “futuro”, vivía el día a día sin medir consecuencias; solo el desorden, la calle, los amigos y demás la hacían sentir viva, pero el estudio y forjar un futuro no estaba en sus planes; para ella la vida solo era un goce. En 2014 llegó Kevin, que se caracterizaba por ser (como decían varios profesores) altanero, maleducado, grosero y contestón; es decir, no reconocía autoridad, ni en casa lo aguantaban; justo yo debí enfrentar un verdadero desafío, soportar de todo y, con mucha paciencia, acogerlo, así como él tomó el saxofón, el bajo y la batería para desahogar en cada sonido, melodía y ritmo todo el dolor que guardaba por una infancia llena de frustraciones, golpes y tantas cosas que ni ellos quieren recordar.

Para 2016 se asomó Wendy, llegó a la orquesta cuando tenía dieciséis años y cursaba décimo; excelente estudiante pero introvertida, tímida y con particularidades psicológicas y emocionales que solo tiempo después vinimos a saber; fue víctima de matoneo durante toda su vida escolar, sufrió de falta de afecto en casa, dificultades para hablar y una condición cognitiva especial que supo disimular por mucho tiempo. Su autoestima estaba en cero y fue un caso muy especial, no me explico cómo hice para fungir de psicólogo hasta lograr un tratamiento adecuado, la terapia justa que le sacó del atolladero para forjar un futuro mejor.

El segundo Kevin llegó en 2017 con un pasado traído de película delictiva, habitó con su mamá bajo los puentes de la fría ciudad capital; dormía, vivía y comía de lo que daba la calle, pudo ser un gran atleta, pues cuando corría luego de alguna fechoría no lo alcanzaba nadie, por eso era el preferido de la banda callejera; me enseñó a reconocer consumidores, jibaros, apartamenteros, rasca-bolsillos, fleteros, atracadores y demás personajes del bajo mundo. Cuando lo recibí en la orquesta llegó con la profe Miryam, quien dijo: “Aquí le traigo a este angelito, a ver si nos hace el favor y lo ocupa el máximo de tiempo y aprende a ser persona, a respetar a los profesores y a sus compañeros, por favor, nadie se lo aguanta”; yo solo dije: “Tranquila mi profe, llegó al lugar indicado”.

Llegaron muchos más, con historias positivas y menos positivas, pero a todos se les recibió con el mismo cariño, a pesar de la negativa de algunos músicos de la Big Band, quienes consideraban que se podría deteriorar el buen ambiente que se vivía.

Allegro. ¿Qué y cómo lo hacemos?

Durante los primeros años de iniciado el proceso musical, comprendí que el espacio formativo de la Big Band enfrentaba una realidad que iba más allá de lo artístico y era urgente intervenir; los muchachos lo pedían a gritos, no era necesario que lo dijeran, era evidente en la transformación de sus rostros cuando interpretaban los instrumentos y aprendían en colaboración. Se identificaban con la orquesta, tomaron aprecio por el colegio y eran felices.

Así es posible vislumbrar el papel transformador de la educación musical, como promotora de competencias socio-emocionales que ayuda, desde la comunicación y representación simbólica (interpretación musical), a la comprensión y refuerzo de normas sociales (Merriam, citado por Zapata, Goubert y Maldonado, 2005). Tocar un instrumento como los de una Big Band o ensamble de vientos, implica aprender sistemáticamente respiración, lectura, producción sonora, ejecución melódica y acoplamiento, es decir, trabajo en equipo. Julio no estaba habituado al rigor musical, fue aprendiendo poco a poco que, como en la vida, las cosas buenas toman tiempo y todo se logra con disciplina, entusiasmo y convicción; tanto, que sus dos últimos años los pasó en limpio, sin reprobar nada. Encontró en el saxofón tenor su arma de batalla, aprendió el valor de la disciplina y la constancia para alcanzar sus metas.

Ahora, en cuanto a la metodología de interpretación musical, el estudiante aprende fundamentos técnicos instrumentales por repetición, audición, lectura musical e interpretación; como maestro, realizo las primeras explicaciones y ejercicios, el estudiante practica durante el ensayo y en casa escucha grabaciones de los temas, entregadas previamente; a la par, sigue los ejercicios o melodías con la lectura del pentagrama y practica el instrumento en los encuentros; luego, durante los ensayos, los más avanzados son tutores de los nuevos, corrigiendo errores y, aunque no interpreten completamente un tema, se vinculan a la ejecución grupal con los pocos compases que logren atinar.

Así transitamos, de un proceso de aprendizaje individualizado, a una propuesta metodológica en la cual los chicos más avanzados comparten sus conocimientos con los recién llegados; su experiencia de interpretar un instrumento desde cero se convierte en saber compartido, que facilita a sus pares la experiencia musical desde lo mental y emocional, llegando a implementar el concepto de “Aprendizaje de rebaño” (Hutchens, 2002); una opción que educa en la cooperación, la empatía y valoración por la diferencia y el otro, importante acción para la construcción social (Tonucci, 2000).

Igualmente, esta dinámica de conocimiento compartido permite a los músicos apropiarse de valores comunitarios esenciales para la convivencia y el buen vivir, como el trabajo colaborativo, la solidaridad, la inclusión y la valoración del logro, en la consolidación de la autoestima. Aspectos que retoman lo planteado por autores como Goleman (1994), Chaux, Lleras y Velásquez (2004), y Nussbaum (2012), que reiteran la importancia pedagógica de la educación musical y artística en el desarrollo de la inteligencia emocional y de capacidades para la ciudadanía y la convivencia, entre otras cosas, porque en la Big Band, la experiencia de aprendizaje, tiene un alto componente de emocionalidad compartida.

Es el caso de Linamaría, quien, luego de una ardua lucha de aprendizaje musical, logró dominar la flauta, el clarinete y la trompeta, hasta decidir emotivamente enseñar a los niños nuevos, sintiéndose la mejor profesora al ver el avance de sus nuevos pupilos. Sin pensarlo, despertó su vocación pedagógica, ahora es profesora de música en un jardín infantil, sigue siendo trompetista y tutora en la Big Band.

Tercera estrofa, en tiempo de allegro

A pesar de lo que digan...
Estos muchachos saber creer,
con ayuda de toditos
La vida cambia para avanzar.
Todas esas cosas malas
que les decían ya no van más.
Porque todo se transforma
con el trabajo en comunidad

Coda

Transformaciones en escena

Luego de una década de aciertos y desaciertos con la experiencia, decidí apelar a herramientas metodológicas de investigación que me ayudaran a medir los alcances de estas vivencias compartidas; entonces, a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes, docentes y familias, sentí que la voz de nuestros músicos hacía valer la jugada, la apuesta por una arriesgada y muy satisfactoria travesía pedagógica, musical y emocional. Estudiantes, institución educativa y familias coinciden en que la orquesta es una oportunidad de cambio y transformación, un espacio que ha proporcionado nuevas oportunidades de mejoramiento continuo a nuestros niños, niñas y jóvenes músicos de la Big Band Venecia.

“El coro que aquí les traigo y el mensaje de mi canción”⁴

- Antes de llegar a la orquesta yo era muy vago, no tenía disciplina, no hacía tareas, era perezoso y por eso perdí dos años. Gracias a la Big Band cambié mi forma de pensar y actuar (Julio Motta, saxofonista, promoción 2015).
- Yo si debo decir que la orquesta cambió mi vida, le dio sentido, yo antes no pensaba sino en bobadas, se me dificultaba aprender en varias clases y perdía mucho tiempo en el celular, pero todo fue cambiando aquí y aprendí a valorarme y a valorar a los demás, especialmente a mi familia (Linamaría Ríos, trompetista, promoción 2015).
- No sé cómo el profe me ha tenido tanta paciencia, yo era el dolor de cabeza para todo el mundo, para mis papás, no los respetaba, era grosero con los profesores, la autoridad me valía cinco [...] pero debo agradecer que la orquesta me ayudó mucho, ustedes saben que mis papás lo dicen, gracias al profe y a la orquesta prácticamente me salvé, porque andaba en muy malos pasos (Kevin Ladino, baterista y saxofón, promoción 2016).
- Yo agradezco al profe por haberme dado la oportunidad de estar aquí en la orquesta, por creer en mí, él sabe que tengo muchos problemas de autoestima y hasta pensé que la vida no valía la pena, pero en la orquesta he aprendido que valgo mucho (Gina Gutiérrez, clarinetista, estudiante, grado décimo).
- Venecia Big Band me permitió conocer lo que es la amistad, aquí conocí a los amigos de la vida (Fabio Sandoval, trombonista, promoción 2016).
- Pues, ustedes saben que yo tuve una vida difícil, prácticamente no tuve niñez, viví en la calle y allá aprendí muchas mañas, ya saben, robo, vicios; pero el ser parte de la orquesta me ha ayudado a cumplir sueños como tocar en una tarima, ser aplaudido, viajar por primera vez en avión o haber ido a otro país, yo agradezco mucho esta oportunidad, en serio, inclusive, ahora hasta soy buen estudiante, este año me promovieron (Kevin Melo, trompetista, estudiante, grado décimo, 2019).

Transformación de la práctica docente y el currículo musical

Vale la pena destacar que la transformación también llegó a mi experiencia como maestro de música, pues, de una práctica pedagógica tra-

4 Blades, Rubén (1978). *Pedro navaja*. FANIA Records.

dicional, se trascendió a una que desarrolla los cuatro componentes del campo musical, relacionados con las Competencias del siglo XXI.

- a. Componente ético-estético, social y cultural. Convivencia y ciudadanía.
- b. Componente creativo, crítico y reflexivo. Creatividad y pensamiento crítico.
- c. Componente práctico en arte, cultura y patrimonio. Trabajo colaborativo.
- d. Componente expresivo, simbólico-cultural. Comunicación y emocionalidad.

Finalmente, puedo decir que el proyecto pedagógico musical pasó a ser una valiosa experiencia de vida; me ayudó a dar sentido y propósito a mi labor como maestro de música en la educación pública; por ello, reitero que “El arte de educar implica constancia, identidad, reflexión, innovación, investigación y amor pedagógico” (Jiménez, 2019). Mi mayor satisfacción es ver la transformación gracias a un sueño de muchos años; verlos realizados y felices es mi mayor logro, porque cada vez aprendo más de mis estudiantes.

CORO

En Venecia hay una orquesta
que los recibe para cambiar;
coja un clarinete, un bajo,
una trompeta o el saxofón,
la flauta, el trombón y el piano.
Las emociones van a empezar.
Con la música lo transformamos
y hasta viajamos al exterior.

Referencias

- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: MEN, UNIANDES.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Goleman, D. (1994). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairós.
- Hutchens, D. (2002). *El rebaño que aprende: supervivencia y mejora en una organización abierta al aprendizaje*. Madrid: Griker Orgemer.

- Jiménez, D. (2019). El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), pp. 115-123. Obtenido desde <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2152>
- Morin, E., y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (2000). Viaje alrededor de “el mundo”: un diario de clase de Mario Lodi y sus alumnos. Coyoacán: Fontamarrá.
- Zapata, G. P., Goubert, B., y Maldonado, J. (2005). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Arte y comunicación para la paz

David Santiago Montealegre Peña¹

Arte y comunicación para la paz es una propuesta pedagógica desarrollada desde 2016 en el Colegio Alberto Lleras Camargo IED, localidad de Suba, con las asignaturas de ética y cátedra para la paz. La práctica pedagógica es producto de un recorrido vital, todo un proceso de formación que refleja mis oportunidades para vincular diversos conocimientos relacionados con el arte y la comunicación, buscando incidir en los procesos de formación de cientos de estudiantes.

Todo, a partir de mediaciones pedagógicas destinadas a que la educación llegue a su objetivo, recurriendo a herramientas como el diálogo, el rap, la fotografía, la radio o la animación; con ellas es posible potenciar las capacidades estudiantiles de investigar, participar, comunicar y crear; promoviendo oportunidades y espacios para transmitir ideas, emociones, sentidos y narrativas, forjando nuevas mentalidades. Así, las estrategias están orientadas bajo un eje central: entender y representar el contexto personal, social y socioemocional, buscando generar e incidir en el bienestar.

¿De dónde nace la propuesta?

Teniendo en cuenta las necesidades del contexto, se expondrá una relación de causas y efectos que permiten delimitar algunos problemas alrededor de los cuales se reflexiona y se crean alternativas. En nuestras instituciones es posible reconocer permanentemente actitudes y comportamientos que llevan al estudiantado a asumir, como constante, estados de vergüenza cuando se expone una idea, se habla o debate, esperando que sea otra persona hable primero, relegando la argumentación

1 Licenciado en Ciencias Sociales; Magíster en Comunicación y Educación; Docente, IED Alberto Lleras Camargo; correo electrónico: dsmonatealegre@educacionbogota.edu.co

a los pocos que siempre levantan la mano. Ese vínculo con el conocimiento, tan necesario para los estudiantes, es cubierto por un manto de actitudes equívocas que impiden vivir y evidenciar el desarrollo del pensamiento desde la participación.

A la cultura del silencio se suma un constante desinterés por escuchar, desde sus planteamientos, las ideas e iniciativas estudiantiles. En tal sentido, es posible afirmar que, de alguna manera, su voz, no existe, es negada; a veces, tal vez, como docentes, nos centramos demasiado en las clases magistrales, pidiendo participación, pero sin brindar las herramientas, estrategias y espacios necesarios para impulsar la voz del otro.

También es imposible negar el desagrado de muchos estudiantes por escuchar a sus pares y docentes, o atender sus ideas, expresando un permanente y profundo desinterés, por lo cual es evidente que buscar la atención es un reto diario. Al hacer un balance frente a estas situaciones destaca la ausencia de estrategias, quizás debida a falta de imaginación, al tradicionalismo o la costumbre de resolver por resolver una clase; tal vez se imparte lo básico, pensando que es suficiente para el estudiante presentar y desarrollar una guía, desperdiciando en esa dinámica buena parte del enorme potencial de un encuentro en clase. Sin embargo, buena parte de dichas situaciones se resuelven, en alguna medida, con solo imaginar y diversificar estrategias pedagógicas; por tal motivo, y de acuerdo a las necesidades, el proyecto se planteó los siguientes objetivos:

- Crear estrategias y mediaciones pedagógicas que promuevan una cultura de paz.
- Promover la argumentación, espacios de encuentro, diálogo y expresión.
- Crear diversas estrategias de aprendizaje que posibiliten la participación juvenil.

Entendiendo la creación de estrategias como mediación pedagógica, podremos observar que el tratamiento de contenidos y formas de expresión otorga al estudiante nuevos sentidos, mentalidades y relaciones, mientras, al tiempo, le resulta útil como puente entre el conocimiento. Así, nuestra propuesta es, sin duda, una herramienta que salda la deuda histórica de la educación con los contextos, pues se ha propuesto replantear concepciones, mentalidades y actitudes del ser maestro, así como un cambio de la práctica docente hacia espacios vivenciales y significa-

tivos; procesos ya desarrollados, con resultados obtenidos por ensayo, error y acierto.

Las clases se han transformado, de asumirse como cátedra magistral, hasta generar proyectos a través de expresiones como el rap o la animación, ofreciendo diversas alternativas en cada encuentro. El conocimiento adquirido se expresa en diversas formas; cada tipo de inteligencia tiene su momento para desarrollarse, es decir, el estudiante podrá encontrarse un día en una clase de elaboración de radio clips, la próxima de muestras fotográficas o sobre el teatro de luces y sombras, otra de escritura creativa, cine foros, análisis de video, debates o sesiones de rap.

Independientemente de las estrategias, hay ejes comunes que servirán como base para explorar algún tipo de expresión, como el planteamiento de preguntas para acceder al conocimiento, o el desarrollo de destrezas para investigar e implementar la escritura de guiones. Los procesos se encuentran acompañados de un sólido manejo de información, sobre temas derivados de la ética y la cátedra para la paz. Un contexto en el cual participar, investigar, comunicar y crear se convierten en la mayor herramienta para generar espacios donde la argumentación diaria, el encuentro para dialogar y las muestras comunicativas y/o artísticas, permiten relacionar y vivir el conocimiento adquirido; a continuación, se verá cada ámbito.

Participar

En el contexto de la educación formal es complejo adelantar procesos de estas características con los estudiantes, pues no acostumbran expresar sus sentimientos o entablar relaciones desde el conocimiento; dudan de la forma en que entienden las cosas, surgiendo el temor a ser señalados; también puede darse que la dinámica participativa no sea una constante en el proceso educativo. Por ello, fue necesario plantear estrategias distintas, que generaran interés por el aprendizaje dialógico y la participación, impulsando demostraciones sobre la importancia de la opinión propia y el respeto a la misma por parte del grupo, para posibilitar el diálogo en procesos de socialización y confrontación de ideas, expectativas e intereses.

Entonces, el trabajo se desarrolla a partir de ejercicios grupales como Philip 6x6², 10x10, 20x20 o SIMONU³, debates, mesas de diálogo y

acuerdos. La participación en los ejercicios desborda las clases y se proyecta a encuentros inter-cursos, representaciones y liderazgos que hoy se han consolidado a nivel distrital, llevando a un apoyo constante de la institución y orientación al trabajo de los distintos líderes. Al respecto, tres estudiantes opinan sobre su experiencia como representantes estudiantiles:

A mí la experiencia me ha llevado a mucho, pues, más allá de ser representante del colegio, me ha hecho ver todas las necesidades que tiene Bogotá, tanto en ambiente, educación, cultura, en integración social, me ha hecho ver las necesidades; en el caso del tema ambiental, he podido lograr, como joven de 14 años, un proyecto de acuerdo ambiental sobre el Páramo de Sumapaz que, en este momento, está siendo debatido en el Concejo de Bogotá. [...] Era ver la necesidad que yo, como joven, tenía que hacer algo y que, si yo, como joven, no lo hacía, entonces nadie más lo iba a hacer. El logro más importante que destaco de eso son oportunidades grandísimas, además de estar en la Organización para el Desarrollo de las Naciones Unidas, identificando necesidades, comunicarme con bancadas del Concejo y ser consejero consultivo de educación en la localidad, es un logro que he podido aprovechar (Dilan Neira, cabildante estudiantil, presidente de la mesa ambiental, 903).

Es algo muy gratificante, es emocionante liderar el debate y, sobre todo, es hermoso ver cómo los delegados forman sus argumentos y les puedo ayudar a formar dichos argumentos, en las actividades puedo pensar en sucesos y sacar conclusiones, gracias a esto siento que soy un poco más abierto a ideas (Santiago García, delegado y presidente de comisiones, SIMONU Distrital, 902).

Para mí es una experiencia muy educativa, para ampliar mis conocimientos y sociabilidad, pues con cada participación he aprendido algo nuevo; las principales oportunidades creo que son las de instruirme más en varios temas y socializar con personas fuera de mi entorno (Carlos Castro, delegado en tres versiones de SIMONU Distrital, 703).

-
- 2 Técnica de trabajo donde 6 personas discuten un tema durante 6 minutos. Se ha adaptado a través de rotaciones en las que se comparten ideas, frases, opiniones y temas; permite compartir saberes por medio del encuentro y el diálogo durante uno, dos o más minutos según los ejes de trabajo, ejerciendo una interlocución con el mayor número de compañeros.
 - 3 Simulación de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Desde 2013, se ha desarrollado un encuentro anual distrital al que se vinculó la institución desde 2018, en este ejercicio los estudiantes participan como delegados y presidentes de comisiones, para escribir y socializar discursos de apertura, debatir y definir papeles de trabajo o acuerdos en torno a temas diversos de carácter social. A la fecha he gestionado y liderado la participación de treinta estudiantes de nuestra institución: dos de ellos han sido presidentes y uno gestor territorial.

Investigar

Los estudiantes se convierten en sujetos activos, pues construyen su conocimiento desde el reconocimiento del territorio y la identificación de intereses, problemáticas y necesidades, planteando preguntas vinculadas con la recuperación de la memoria colectiva; así, se logra una relación teórico-práctica que se representará a través de algún medio de comunicación o expresión artística.

En tal sentido, ver al alumno como ser activo fortalece el uso de habilidades y herramientas investigativas (entrevistas, encuestas, videos o material fotográfico), impulsándole a generar hábitos de lectura para entablar una relación directa con el conocimiento social; de igual manera, problematizar las prácticas sociales a través de expresiones artísticas, contribuye a desarrollar una mirada crítica de los rasgos sociales del entorno, sus contradicciones, intenciones, sentidos y argumentos.

Comunicar

A través de la elaboración de piezas graficas comunicativas: folletos e infografías⁴, y el uso del sistema de sonido cerrado institucional para transmitir los radio-clips⁵ elaborados en clase, se genera una apuesta por la comunicación alternativa, la cual, puede ser entendida como una respuesta no autoritaria a la voluntad del cambio social, pues permite conocer la voz de los actores sociales: hombres y mujeres que buscan ser escuchados.

Crear

La creación esconde la utopía, la aspiración a un mundo nuevo y distinto, que puede ser, tanto más real, cuanto más simple, las cosas suelen no estar más allá sino más acá. La creación es el movimiento de la vida, por eso todo esfuerzo encaminado a conocer debe aspirar a crear. Crear es un acto ético.

Molano (2014).

4 Es una combinación de imágenes, gráficos y texto simple resumiendo un tema para que pueda entenderse fácilmente.

5 Término creado por el colectivo radialistas.net, que le define como una pieza radial corta, un “micro programa breve, variado, dinamizador y sorpresivo”; guarda un vínculo con el Podcast (pieza radial que se puede descargar desde la red).

El desarrollo de la creatividad, parte de la adquisición y aplicación de un saber. Para ello es necesario escoger con antelación el tema de interés, indagar y asumir una posición, luego, recurriendo a estrategias, derivadas del arte o la comunicación, será representado. En este sentido, es frecuente encontrar en los grupos creadores de monólogos, dramaturgias para títeres, teatro de luces y sombras, “youtubers”⁶, raperos o músicos, entre otros.

Repartiendo arte

Repartiendo arte, porque esa es mi cualidad, te llevo de lo cotidiano a otra realidad.
Kase.o⁷, canción, Repartiendo arte.

En nuestro proyecto es fundamental entender el arte como fenómeno vinculado a la cultura, que ayuda a visibilizar necesidades, demandas y diversas formas de sentir. Al explorar disciplinas artísticas como música, fotografía o teatro, y entenderlas como prácticas comunicativas que trascienden el simple proceso de intercambio de información, es posible expresar, denunciar, abordar emociones, retratar contextos, problemáticas y forjar nuevas formas de pensar y asumir la existencia; por ejemplo, las muestras fotográficas permiten intervenir espacios no convencionales del colegio desde imágenes logradas por los estudiantes; también se organizaron galerías itinerantes y se vincularon temáticas como la violencia en Colombia, el deterioro ambiental, paisajismo o lugares fabulosos que se sueña visitar algún día, con el fin de hacer eco de las ideas y representaciones individuales y grupales.

Continuidad de la propuesta en medio de la pandemia

A pesar del distanciamiento social y del uso del escenario virtual, fue posible continuar con los procesos participativos, creativos y comunicativos; ejercicio realizado a través de una producción textual, visual y audiovisual, la cual se expresó desde los ejercicios que se presentan a continuación.

6 Persona que produce y difunde contenido audiovisual a través de su propio canal en la plataforma YouTube.

7 Rapero, productor y compositor español.

Cartas que van y vienen

Enviar una carta es una excelente manera de trasladarse a otra parte sin mover nada,
salvo el corazón.

Petronio.

Cada estudiante elaboró una carta donde expresaba ideas, experiencias, proyectos, circunstancias, emociones e indignaciones frente a los hechos en tiempos de cuarentena; posteriormente, de manera anónima, recibía cinco cartas de algún otro miembro de la comunidad para analizarlas. La estrategia se convirtió en un medio para compartir, leer al otro a partir de sus emociones y vincularnos a pesar de la distancia; encontrarnos entre letras y experiencias a veces demasiado comunes o familiares, pero dándonos la posibilidad de descubrir y descifrar al otro desde una práctica que pareciera algo olvidada: la carta.

Muestras fotográficas

Cada estudiante capturó un objeto o momento en una imagen, que se sumó a una galería digital; sus familias, el lavado diario de la loza, las celebraciones, los atardeceres, las mascotas que acompañan el día a día, las cosas, el parqués, los escritorios, las jornadas frente al computador, llevaron a reflejar todo aquello que les rodea, que extrañan y añoran, atribuyendo sentido a eso que resulta cotidiano, normal, pero que se traduce en todo tipo de emociones y significados.

Creación de un rap grupal en torno a los Derechos Humanos

Los estudiantes de octavo y noveno crearon un rap colectivo, siete canciones en las que el contenido social, la denuncia y el reconocimiento de los Derechos Humanos eran la base de esta muestra artística. Para ello, cada persona escribió y grabó un verso que fue mezclado sobre un “beat” de rap, logrando así unir un número considerable de voces, las cuales se sumaban al eco contra la discriminación, el racismo, el abuso policial, el respeto a la vida, la diversidad y la dignidad humana.

SIMONU

Se desarrolló el primer encuentro de “Jóvenes por los Derechos Humanos”, que contó con el apoyo de las profesoras Elsa Guataquí y Adriana Grisales, del profesor Giovanni Romero y de un grupo base de trece es-

tudiantes de todo bachillerato. Partiendo de la necesidad de reflexionar sobre los Derechos Humanos y el papel de los jóvenes en la sociedad, fue posible asumir el ejercicio, que permitió reforzar habilidades como la investigación y la escritura, a través de la elaboración de discursos, argumentaciones, debates y la consolidación de acuerdos.

Un primer paso significativo y emocionante, pues nos permitió escuchar argumentos e ideas de altísimo nivel, conocer las habilidades de nuestros estudiantes, alcanzar acuerdos y generar propuestas para construir un mundo mejor, más justo, más humano. La experiencia nos permitirá consolidar una mirada crítica y asumir una posición a nivel institucional, para proyectarla a nivel local, generando un espacio de encuentro con muchas instituciones, donde la juventud pueda mirarse, escucharse y reconocerse a través de sus ideas y sentires, asumiendo roles para organizar, presidir y, ante todo, posicionarse como actor fundamental en la formulación de propuestas y consecución de objetivos en beneficio de su comunidad.

Producción de radio clips

La radio afecta a la gente de una forma muy íntima, de tú a tú, y ofrece todo un mundo de comunicación silenciosa entre el escritor locutor y el oyente.

McLuhan.

El centro de producción radial continuó desde los hogares, cada teléfono inteligente o dispositivo de grabación se convirtió en herramienta para contar historias y recopilar relatos, experiencias u opiniones sobre temas tan diversos como el deterioro ambiental, el servicio militar obligatorio, los hechos del 9 de septiembre en Bogotá o la propia experiencia de vida en el colegio. Al retratar el mundo y sus necesidades por medio de notas cortas de voz, la grabación radial se convierte en una herramienta fabulosa para desarrollar la comprensión y el uso del lenguaje radiofónico.

Toda mi preparación y capacidad están orientadas a materializar cada día estas estrategias, ellas son mi mayor realización, mi mayor poder, por eso es necesario seguir consolidándoles, amplificando y multiplicando las ideas para que encuentren eco en maestros y maestras, niños, niñas y jóvenes. Debo terminar con un agradecimiento al IDEP, por difundir, a través del “Programa maestras y maestros que inspiran”, las iniciativas de quienes, como yo, nos aventuramos a través de nuestra

práctica pedagógica diaria a crear herramientas, acciones y propuestas alternativas para la educación de Bogotá.

Referencias

- Bejarano, O., Fajardo, D., Tebar, L., y Castillo, L. (2018). *Mediaciones pedagógicas para la paz, el perdón y la reconciliación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Belalcazar, Y., Buriticá, C. A., Zapata, A. G., y Ruiz, D. P. (2017). De la calle a la escuela: el género rap como herramienta pedagógica en espacios educativos de la ciudad. “Informe de experiencias profesionales”. *Revista Ideales*, No. 6.
- García, F. C., y Flores, H. G. (2009). La comunicación alternativa en nuestros días: un acercamiento a los medios de la alternancia y la participación. *Razón y palabra*, 14(70).
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Madrid: Grupo Planeta.
- Kase.o. (2016). Repartiendo arte. *El Círculo*. [Audio]. Madrid: España.
- López, J. I. (1997). *Manual urgente para radialistas apasionados*. Quito: AMARC, 550.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLuhan, M., y Ducher, P. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Obtenido desde http://semioticaderedes-carlon.com/wp-content/uploads/2018/04/McLuhan_Marshall__Comprender_los_medios_de_comunicacion.pdf
- Molano, A. (2014). *Discurso de Alfredo Molano (1944-2019)*. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=J5J1srIauL8>

Proyecto de líderes socio-afectivos. Empoderamiento y trabajo colaborativo para mejorar la convivencia escolar

Yeins Paola Méndez Prado¹

Cuando escuchamos la voz de nuestros niños, niñas y jóvenes podemos enterarnos de lo que piensan y quieren, ese es su verdadero contexto, de allí debemos partir.

Yeins Paola Méndez Prado

En el colegio INEM Santiago Pérez, ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad de Tunjuelito, las situaciones problema que afectan la convivencia son intervenidas directamente por los líderes socio-afectivos. Sí, ese es nuestro nombre, el cual genera gran compromiso porque, no solo nos encargamos de ello, enseñamos a nuestros compañeros, con el ejemplo, el manejo de emociones. Utilizando la bitácora de travesía como herramienta, queremos contar nuestra experiencia de participación en este proyecto; los personajes y situaciones son adaptaciones para describirlo. Bienvenidos y bienvenidas a este maravilloso viaje.

Identificando problemas

Cuando comenzamos la investigación hicimos un taller con nuestros compañeros y compañeras para identificar las situaciones problema que afectan la convivencia de la institución. Empleamos un cuestionario en el cual se nos preguntaba, desde nuestra experiencia, cuáles eran los problemas más comunes que identificábamos dentro y fuera del aula. A continuación, presentamos la bitácora de una de nuestras lideresas con la descripción de cada problemática.

- ¹ Licenciada en Química; Especialista en Higiene y Salud Ocupacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia; Docente coordinadora, INEM Santiago Pérez IED; correo electrónico: ypmendez@educacionbogota.edu.co

Febrero 13. Una discusión que no tiene fin

Estoy nuevamente aquí, en una posición incómoda, tratando de dar solución al conflicto eterno entre Margarita y Sara. Desde pequeñas no se han querido, pero como buena ley de la vida, siempre quedan en el mismo salón y, como por variar, yo con ellas. Llevo años tratando de que solucionen su problema, pues siempre me han elegido lideresa de convivencia, pero nada funciona. Me siento frustrada.

Febrero 25. Mi salón sin control

Hoy estoy muy molesta, me parece terrible que, para entender lo que la maestra Claros decía, tuve que pasarme a la fila de adelante. El ruido era insoportable, no sé cómo no se enloquece con semejante desorden. Juanita Miranda maquillándose escondida en un rincón del salón, Camila “La piedra” Aponte lanzando papeles a todo aquel que estaba desprevenido y, como si no fuera suficiente, a Maximiliano Potes, el más “*nerd*” de clase, le había pegado un letrero horrible que decía: “Patee aquí”. Me pregunto: ¿Cuál será la estrategia para que toda esta situación cambie?

Marzo 2. El profe también se equivoca

Ahora sí me parece el colmo, el maestro Telésforo llegó, como siempre, al salón con esos aires de superioridad; yo he tratado de comprenderlo porque sabe mucho, eso sí, no lo puedo negar, pero cómo se le ocurre coger de escarmiento a Eugenia Chicalá, la niña indígena que acaba de llegar de Páez, para explicar el tema de porcentajes; ella, la pobrecita, estaba perdida. Sentí mucha lástima al ver su carita de asombro cuando le dijo: “Señorita Chicalá ¿quién emite más CO₂, un automóvil o una furgoneta, teniendo en cuenta el gráfico que dibujé en la pizarra?”. Apuesto a que Eugenia no sabe la diferencia entre esos dos vehículos. Creo que hubiera sido más fácil para el maestro tener en cuenta con quién estaba hablando y no ponerla en ridículo de esa forma. Estoy triste.

Como se puede ver, las situaciones presentadas describen tres problemas recurrentes en nuestra institución, que afectan la convivencia escolar:

1. Agresión física y /o verbal.
2. Indisciplina en el salón de clases.
3. La relación estudiante-docente.

Por ello, para nosotras y nosotros es importante encontrar las causas que generan tales situaciones y buscar acciones puntuales para, como líderes socio-afectivos, atenderlas de manera asertiva. Sabemos que no es fácil disminuir la constancia con que se repiten dichos comportamientos, pero si logramos que los demás estudiantes nos vean como mediadores y colaboradores, lograremos intervenir oportunamente. Nuestro objetivo principal es generar una cultura de auto-cuidado y autorregulación

institucional, a través del empoderamiento de nuestro rol como líderes y la replicación de nuestras propuestas en toda la comunidad.

De la reflexión a la acción

Las diferentes actividades llevadas a cabo en el proyecto, nos permiten una formación adecuada como líderes: Recibimos capacitaciones de liderazgo; llevamos a cabo encuentros mensuales para evaluar las estrategias empleadas y para seguir planteando acciones de mejora; aprovechamos los espacios de celebración social para hacer integraciones que generen transformaciones significativas en el clima escolar; y participamos de convocatorias, eventos y salidas pedagógicas, donde se aplican todas las habilidades de liderazgo adquiridas.

Marzo 15. El RAP de la “Coordi”

Hoy fue un día maravilloso porque la “Coordi” Patty Robledo hizo una reunión donde reconoció nuestro papel transformador en los cursos que lideramos; y es que, realmente, yo no había visto que era posible actuar, al fin y al cabo, para eso me eligieron. Luego nos dijo que teníamos que empoderarnos. La verdad esa palabra es rara, pero creo que lo que trata de decir es que tenemos que coger la “sartén por el mango”. Lo que más me gustó fue la posibilidad que tenemos, con el proyecto, de conocer lugares donde la gente lidera los grandes procesos del país, participar en la disminución de los problemas, los cuales escribo con frecuencia, y recibir herramientas para ser mejores. Lo interesante es que ella quiere es que gestionemos de una mejor manera nuestras emociones, las controlemos, y eso me gusta mucho.

La metodología que ella nos propuso tiene el nombre del género de música que más me gusta: el “RAP” (Toro, 2014, p. 4). Por eso creo que fue fácil aprender lo que ella nos enseñó. Realizamos un proceso de investigación que parte de las preguntas e inquietudes de nuestro entorno (Reflexionamos); a través del diálogo entre pares planteamos acciones y soluciones ante las situaciones adversas (Acción); finalmente, compartimos y ponemos en práctica estas acciones en los cursos a los que pertenecemos (Participación)². Hoy fue un día de mucho aprendizaje, me siento entusiasmada.

Marzo 28. Mi experiencia en el Modelo Congreso Estudiantil

Por fin llegó el gran día. Nos preparamos con entusiasmo para representar a nuestro colegio en el Modelo Congreso Estudiantil. En este evento participan jóvenes de todo el país. Son dos días donde nos enseñan: oratoria, procedimiento legislativo, debate, argumentación y liderazgo. Me correspondió el Proyecto de

2 La metodología RAP (Reflexión-Acción-Participación), se basa en el Aprendizaje Reflexivo Experimental de Peter Jarvis, en la Investigación Acción Participativa de Fals Borda y en la Educación Popular de Paulo Freire.

Ley número 179 de 2018: “por medio del cual se cran normas de buen uso y funcionamiento de redes sociales y sitios web en Colombia”. Me he preparado muy bien, pero tengo nervios, hay chicos que ya tienen experiencia en este tipo de modelos, para nosotros es la primera vez. La coordinadora nos dijo que podíamos porque habíamos estudiado cada Proyecto de Ley muy bien. Espero representar bien a mis compañeros y compañeras. Estar en el Capitolio Nacional, como todo un congresista, me hace pensar en la posibilidad de hacer esto realidad algún día. Me siento esperanzado.

Abril 2. Una celebración inusual

Como dice el maestro García, hoy fue un día no convencional. Todos estábamos esperando la celebración de los cumpleaños del primer bimestre. Los líderes socio-afectivos nos encargamos de organizar todo. Pero esta vez lo que verdaderamente impactó a nuestros compañeros fue la guía diseñada por el equipo de coordinadoras de convivencia. Al principio dijeron: “¿Otro taller? ¡Qué aburrido!”, pero, a medida que leíamos, nos entusiasmábamos con la actividad, porque nos cuestionó acerca de lo que queríamos ser cuando adultos, utilizando como ejemplo las historias de Egan Bernal y J. Balvin. Nos pareció divertido hacer una reflexión sobre nuestra vida y misión en el mundo. Después se hizo el compartir, pero lo que nunca olvidaré es que hice parte de este momento diferente, en donde nos dimos cuenta de que las celebraciones deben hacerse para hacer reconocimientos y reflexiones que permitan transformar nuestra realidad. Estoy conmovido.

Abril 15. El porqué de la indisciplina

Después de tres años de trabajo en este proyecto siento que hemos crecido mucho. Ahora utilizamos herramientas sofisticadas para determinar las causas del problema. Este año decidimos encontrar las de la indisciplina en el salón de clases, empleando la herramienta de los cinco porqués³ (Serrat, 2017, p. 309), con este sistema de preguntas pudimos establecer dos causas principales de la indisciplina en el salón de clases: 1. Cuando el profe no está, todo es un caos, no hay autocontrol; y 2. El irrespeto entre los estudiantes. A veces uno piensa que los problemas se originan por otras causas, pero, después de realizar esta actividad, nos dimos cuenta de que las cosas podían ser diferentes. Estuve trabajando con Camila Piraquive, la niña que me gusta, eso hizo que nuestras ideas volaran, creo que también le gusto.

Entre los dos completamos rápidamente la matriz de planeación de acciones. Todos nos felicitaron por que nuestras ideas fueron muy buenas. Ante las causas identificadas, propusimos: 1. Promover nuestra autorregulación en los momentos que estemos sin docente, a través del fortalecimiento y empoderamiento de los líderes del salón: académico, socio- afectivo, prevención del riesgo, etc.; 2. Promover en todos los estudiantes, maestros y familias de la institución el

3 La herramienta de los cinco porqués es una técnica sistemática, utilizada durante la fase de análisis de problemas, para buscar sus posibles causas y determinar acciones para solucionarlos. Consiste en preguntar, tantas veces como sea necesario, el por qué del problema, hasta llegar a la causa principal.

fortalecimiento de habilidades socioemocionales, a través de espacios para reflexionar sobre ello.

Aunque me he destacado por liderar el grupo y dar ejemplo a los nuevos compañeros que llegan al proyecto, confieso que sentí mucho temor al realizar este taller con padres y docentes, pero sentí mucha alegría al saber que los resultados de sus análisis eran iguales a los de nosotros y nosotras.

Junio 3. La Oca de la convivencia

Hoy fue un día de locos. Llegamos al salón con los paquetes que nos había dado la coordinadora. Eran kits de un juego súper divertido, se llama “La oca de la convivencia” (García, 2006); todos jugamos mucho y reflexionamos sobre las normas de convivencia y la posibilidad que tenemos de ser recíprocos y colaborativos con los demás. Sin darnos cuenta, pasó el tiempo y no queríamos que este momento acabara; ojalá sigamos con más talleres de convivencia, empleando el juego como elemento de motivación.

Proyectándonos a futuro

Después de este pequeño recorrido por nuestro proyecto, queremos dar a conocer los resultados más importantes:

- En este momento, los líderes socio-afectivos somos reconocidos por la comunidad como un grupo de niños, niñas y jóvenes transformadores y empoderados.
- Generamos el Plan de convivencia del colegio, el cual contiene las situaciones priorizadas en nuestro análisis y las acciones para afrontarlas.
- Buscando empoderar a los demás líderes de la institución, creamos el Proyecto LINEA (Líderes Inemitas en Acción). Esperamos que otros compañeros puedan recibir las mismas capacitaciones, para que podamos entre todos y todas trabajar colaborativamente por el mejoramiento institucional.
- Diseñamos la bitácora de travesía. En el instrumento registramos las situaciones que se van presentando diariamente; la manera como las resolvemos, teniendo en cuenta las charlas recibidas en el proyecto; y si pudimos hacerlo por nuestra cuenta o necesitamos del apoyo de un adulto; finalmente, hacemos un comentario sobre cómo nos sentimos durante el proceso.
- Este proyecto ha impactado positivamente nuestras vidas; desarrollamos habilidades de liderazgo y manejo de las emociones; somos más empáticos con nuestros compañeros y compañeras;

queremos nuestro colegio y buscamos permanentemente el mejoramiento en todos los niveles.

El sentir de la coordinadora

Durante toda la lectura del escrito quise utilizar el sentir de los estudiantes líderes socio-afectivos del colegio INEM Santiago Pérez, que he atestiguado durante estos años de travesía en el proyecto. Me enorgullezco de sus aprendizajes, pero también resalto lo mucho que han transformado mi vida; al verles trabajar incansablemente por su colegio, siento una pasión profunda por continuar construyendo procesos que transformen nuestra comunidad, pero, especialmente, que lleven a niños, niñas y jóvenes a reconocer su gran potencial para dirigir proyectos, manejar asertivamente las situaciones de conflicto, participar en diferentes eventos y proponer alternativas para mejorar la convivencia escolar.

Hacer parte del programa “Maestros y maestras que inspiran” me permitió valorar la importancia de este proyecto, el cual busca desarrollar en nuestros estudiantes aspectos como su liderazgo, autonomía, empoderamiento y fortalecimiento de las habilidades blandas. El proceso de mentoría fue extraordinario, recibí las herramientas necesarias para sistematizar la experiencia y continuar con esperanzas por el camino de la investigación.

Invito a la totalidad de docentes, directivos y orientadores a que repliquen esta experiencia en sus instituciones; no sin antes agregar que también se desarrolló la página web <https://convivenciainemsp.wixsite.com/socioafectivos>, donde hacemos visibles todas nuestras actividades y establecemos canales de comunicación para la comunidad y entidades externas.

Referencias

- Fernández, I., Hernán, E. V., y Lapponi, S. F. (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo de “alumno ayudante” como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- García, C. (2006). *La oca de la convivencia*. Madrid: ONG Homo Prosocialis.

Serrat, O. (2017). *The five whys technique. Knowledge solutions*. Singapore: Springer, pp. 307-310.

Toro, A. (2014). *Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia -PECC: gestión del conocimiento*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Bogotá Humana.

Emergencia contemporánea del cuerpo, aprehendiendo desde la Madre Tierra. Entre el fútbol y los ancestrales juegos/ deportes de pelota mesoamericana en una escuela de Bogotá

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes¹

La sagrada pelota en la escuela

Corría marzo de 1999 cuando me presenté por vez primera como profesor de educación física a un grupo de estudiantes cuyas edades oscilarían entre 9 y 10 años. Entre el bullicio desatado con mi presencia, sentí personificar el máspreciado objeto lúdico que conoce la humanidad: una pelota. Al unísono, la voz colectiva de niñas y niños entonaba festiva una demanda que se repetiría entre los demás grupos y durante los años siguientes: ¡¡¡Fútbol, fútbol, fútbol!!!

El 11 de noviembre de 2005 el patio “grande” fue escenario del intercambio de insignias que acostumbran a realizar los colegios para finalizar el año escolar². Una pareja de estudiantes del grado undécimo entregó la bandera institucional a otra pareja del grupo de preescolar, sobre la cual reposaba una pelota azul. Esta entrega ritual resultaba inédita

1 Originario de la nación U’wa, dedicado al aprehendizaje de códigos corporales y matrices cosmogónicas de Abya-Yala. Desde 1999 trabaja en el Colegio San Bernardino IED, alternando cátedras en Universidad Libre, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional; Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales, la primera con énfasis en Estudios Étnicos, FLACSO, Ecuador, el segundo en Antropología Social, CIESAS, México. Su más reciente libro es: *Los ancestrales juegos y deportes de pelota maya en Mesoamérica contemporánea*, desarrollado entre 2013 y 2019 en co-autoría con la Dra. Emilie Carreon Blaine, y amplía los referentes historiográficos y antropológicos del presente trabajo; correo electrónico: jpanqueba@educacionbogota.edu.co

pero no absurda, pues representaba la transferencia simbólica del balón de microfútbol, deporte cuya acogida en el colegio es absoluta. En aquel escenario sacralizado por interminables jornadas micro-futboleras, mayoritariamente furtivas, el balón protagonizaba un ritual oficial.

Transcurrida una veintena de años entre experiencias similares, resulta loable afirmar que muy pocas actividades en educación física pueden excluir el uso de una pelota. En muchos casos llega a ser una obligación: ¿Cómo no jugar fútbol en clase de deportes?, preguntaría desprevenida-mente cualquier persona.

Sin embargo, ¿qué lugar ocupan otros contenidos temáticos y formativos propios del ámbito? El singular problema debe ser sometido a cotidianas negociaciones que a fin de cuentas se traducen como: “Hacemos clase primero y dejamos media hora al final para hacer los equipos que van a jugar”. Aún si la respectiva sesión de educación física resulta lo suficientemente divertida y llega al final sin una disputa futbolera, siempre aflora el reclamo de algún sudoroso y rubicundo niño: “¡Nooo profe!, la próxima clase nos deja jugar³ toda la hora”.

Pero el fútbol generalmente es monopolio de los niños más vivaces; los líderes futbolistas generalmente escogen a los amigos que destacan por sus habilidades. Así, la mayoría de las niñas queda relegada del espacio sagrado, pero también los niños menos expertos para gambetear, regatear o driblar; patear, atajar y hacer goles.

De esta exclusión muchas veces no se salva ni “el dueño del balón”; por ello, la mayoría de estudiantes se apartan a espacios secundarios para jugar con otra pelota, o se resignan a esperar su oportunidad para hacer suyo el sacro lugar, aunque sea por un momento. Para las niñas la situación no es mejor; durante los partidos de fútbol beben su refresco, entablan conversaciones y algunas inventan otros juegos, regularmente sin balón, al margen de las líneas que demarcan la cancha; sacro espacio reservado para emular habilidades de futbolistas famosos.

2 Se trata de un ritual escolar donde participan estudiantes de grado 11 y 10, es decir, entre la promoción de bachilleres que se despide y la del año siguiente.

3 Entiéndase por “jugar”: micro-fútbol, fútbol, banquitas u otra modalidad de balompié.

Por supuesto, existen juegos y deportes con pelota más inclusivos, desde los cuales ha sido posible desplegar diversas alternativas. La oferta de actividades corporales es infinita y, conforme surgen nuevas prácticas desde distintos focos geográficos, sociales y culturales, las iniciativas docentes deben actualizarse continuamente. Deportes con reconocimiento mundial y de indiscutible promoción en el ámbito del olimpismo son adaptados de maneras inéditas, dando lugar a combinaciones de voleibol, baloncesto, tenis, béisbol, softbol y otros juegos pre-deportivos con pelota. Sin embargo, la preponderancia del fútbol es categórica, problema que al mismo tiempo se presenta como oportunidad para auténticos ejercicios de arqueología docente.

Emergencias interculturales en un colegio de la ruralidad urbana

Desde tiempos antiguos, la humanidad ha creado, con una bola, desde sencillos juegos, hasta los más espectaculares deportes sobre los cuales tengamos memoria. La pelota convoca gestas memorables entre grupos que se divierten, o en otros que disputan apuestas, torneos y trofeos. Para quienes juegan balompié la calle, el potrero y el estadio tienen un mismo significado cuando fungen como cancha para el botivoleo incesante del balón en sus pies y cabezas; en sus cuerpos. La pletórica pasión por los balones no puede ser descrita con suficiencia, pues han fungido como objeto de comunicación lúdica en las relaciones parentales y sociales, desde el momento mismo en que una persona emerge del redondo vientre materno.

Sobre el entusiasmo provocado por el fútbol, Eduardo Galeano afirmó que es como “Tener a los dioses adentro” (1995, p. 63). En efecto, la esférica lleva muchos dioses y muchas diosas por dentro, siendo portadora de poderoso simbolismo en cualquier contexto, sin distinción de edad, género, etnia, cultura o rol desempeñado por una persona en su comunidad.

Pero la sacralidad lúdica en torno de la bola de fútbol es apenas una de las posibilidades ofrecidas por la interacción humana, más aún en espacios como la escuela. En nuestro caso, el Colegio San Bernardino refleja los procesos históricos y actuales de una comunidad educativa que se teje entre la ruralidad urbana, sobre la frontera sur-oriental de Bogotá, con el municipio de Soacha. Un colectivo conformado por familias, do-

centes y estudiantes de origen afro, rural, urbano e indígena de diversos pueblos del país. “San Berno”⁴ está en el corazón del territorio “*Mhuysqa*” de Bosa, donde la identidad étnica ha emergido como ejercicio de construcción política, pese a la violenta incursión urbanizadora de la ciudad capital de Colombia (Fernández, 2014).

En tal contexto, la comunidad educativa está en permanente transformación, gracias a la llegada constante de familias, cuya diversidad ha favorecido ejercicios de alteridad que maestras y maestros dinamizamos mediante iniciativas pedagógicas para la interculturalidad (Ortiz, Peralta y Panqueba, 2018; Ortiz, 2019). Siendo un colectivo de confluencias ancestrales, culturales, sociales y económicas, suceden constantes ejercicios cartográficos de territorio con sus propias pedagogías.

Los procesos reflejan de forma importante un fenómeno contemporáneo en “Abya Yala”⁵, marcado por el retorno a la Madre Tierra, investigando desde las raíces (Manibinigidiginya, 2011). Es decir, identificando los orígenes comunes en el vientre de la madre, las interferencias y las vías para la sanación, buscando encaminarnos nuevamente al origen (ONIC, 2017). En tal espectro emergieron saberes corporales asociados a la danza y los juegos ancestrales, ampliando la información lúdica comunitaria, pero también las alternativas de con-juegos con elementos esféricos, trascendiendo la, a veces insípida, acción de patear.

A través de iniciativas co-elaboradas entre personajes y grupos de la comunidad vecina del colegio, sostuvimos, al menos hasta 2013, varios proyectos en torno a la música, los bailes, el moldeado en arcilla, el juego de tejo y sus variantes, además de una constante re-invencción de varios deportes (Panqueba, 2015a). Este proceso corría paralelo a diversas iniciativas en varios países, donde las juventudes, líderes y docentes venían

4 Apelativo que cariñosamente usan habitantes del sector para referirse al colegio, pero también a las zonas rurales y urbanas aledañas, donde se asienta la vereda San Bernardino y un barrio del mismo nombre.

5 Expresión en Dulegaya, el idioma del pueblo Gunadule (ubicado entre Panamá y Colombia), con la cual es nombrado el continente americano. La traducción literal al castellano se corresponde con: “Tierra en plena madurez” o “Tierra de sangre”: Tierra viva. En las reivindicaciones por la des-colonización, la expresión ha sido acogida desde mediados del siglo XX por los movimientos sociales, en respaldo a las demandas contemporáneas de los pueblos y nacionalidades originarias.

re-creando juegos ancestrales dentro de formatos deportivos, artísticos y educativos de la actualidad.

Dichos procesos similares contribuyeron a la identificación de nuevos códigos motrices como alter-nativa de educación para la interculturalidad (Panqueba y Poblete, 2015). En ese marco, el gusto humano por la pelota fue reclamando protagonismo entre nuestra comunidad educativa y, paulatinamente, nos hallamos frente a una sagrada transición, desde el fútbol, a los ancestrales juegos de pelota mesoamericana: “*Kwitara Santayá u’wbohiná-kueshro*”⁶.

Los ancestrales juegos y deportes de pelota mesoamericana en “San Berno”

Actualmente los deportes, juegos y manifestaciones lúdicas ancestrales hacen parte de la diversificada oferta de actividad física para las juventudes y la niñez. En este contexto, sobresale el creciente interés por la práctica de los antiguos juegos de pelota legados por los pueblos mayas, mexicas, mixtecos, purhépechas, entre otros asentados en la región actualmente conocida como Mesoamérica.

Las iniciativas contemporáneas para su re-invenición han tenido lugar principalmente en Guatemala y México, aunque expandiéndose hacia países vecinos. Gracias a esta dinamización ha sido posible el rescate de antiguas técnicas para elaborar la pelota con mezclas de la savia del Árbol de Hule (Castilla elástica –*hevea brasiliensis*) con otras plantas, hasta lograr la consistencia adecuada de la bola para cada modalidad de práctica.

A grandes rasgos, los juegos se desarrollan entre dos personas o entre equipos de hasta siete participantes. Su objetivo es llevar la bola a la meta contraria y, en algunos casos, atravesarla por entre un aro dispuesto verticalmente en el centro del campo de juego (denominado “*tlach-co*”, “*pokyak*” o “*jom*”, de acuerdo a la región). Hasta hoy han prosperado diversas iniciativas deportivas, artísticas, de la espiritualidad y educativas, en torno a distintas modalidades de estos juegos en las repúblicas de Guatemala, México, Honduras y El Salvador.

En México juegan con una pelota de hule macizo que pesa entre 3 y 4 kg, la cual es contactada exclusivamente con la cadera. De acuerdo a la

6 En idioma U’wa: con-jugando en Bogotá.

región y variantes, esta práctica se conoce como “*Ulama*” en el norte y “*Pok-ta-pok*” en tierras mayas. Otro juego con pelota maciza, pero vulcanizada industrialmente, procede del Estado de Oaxaca, donde usan una manopla de cuero para contactarla. Sin embargo, las posibilidades no se agotan en la pelota de hule, pues en Michoacán juegan “*Uarhukua chanakua*” o juego de pelota “*purhépecha*”, donde emplean esféricas de madera, trapo y piedra. En este caso, los jugadores impulsan la pelota con un bastón de madera, de una manera relativamente similar al caso del hockey.

Por otra parte, en Guatemala juegan una variante de cadera que conocen como “*Chajchaay*” en idioma Kaqchikel, allí usan una pelota maciza de hule de entre 2 y 3 kg, donde además se permite contactar la bola con el muslo. En este país centroamericano también han re-inventado el “*Chaaj*”, juego maya donde la pelota es más liviana y cuenta con cámara de aire, contactada con antebrazos, muslos y cadera. En este caso, emplean como marcador de puntos un aro dispuesto sobre un muro lateral; para el “*Chajchaay*” suspenden dos aros en el centro del campo de juego.

Desde 2011 venimos en interacción con varias personas dedicadas a recordar estas herencias lúdicas, corporales y deportivas, compartiendo iniciativas culturales, lingüísticas, políticas, educativas y cosmogónicas (Panqueba, 2012; 2015b y 2016). Allí tomó forma la intención de con-jugar pelota maya en las clases de educación física, con estudiantes entre 14 y 18 años. En 2012 y 2013 dos grupos de jugadores mayas procedentes de Guatemala llegaron a San Berno⁷ para promover demostraciones de los juegos.

En ambos casos fue trascendental la alianza con la Asociación CUZA-BAGUE, del territorio “*Mhuysqa*”, dadas las características del intercambio de saberes entre pueblos. Entre 2014 y 2016 contactamos docentes de México que promueven la práctica de “*Uarhukua*” con sus estudiantes en la región de Michoacán, y el “*Pok-ta-pok*” en el Estado de Yucatán, como parte de una iniciativa de investigación (Panqueba, 2016). Paralelamente, co-elaboramos propuestas metodológicas para

7 Por cooperación inter-institucional entre Colombia y Guatemala: Secretaría de Educación Distrital, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Ministerio de Cultura y Deportes de Guatemala; es posible consultar <https://bit.ly/2l2SAwb> Además de visitar colegios en Bosa, extendimos la oportunidad a instituciones de municipios como La Calera y Ubaté.

la educación física en Guatemala, incorporando el “*Chaaaj*” y el “*Chajchaay*” dentro de otras prácticas convencionales con pelota (Panqueba y Pacach, 2019).

El tramo más reciente del presente trabajo abarca desde 2017 hasta la actualidad, donde venimos profundizando en la apropiación de estos y otros juegos ancestrales, como estrategia de diversificación deportiva-lúdica-corporal en el colegio. Cuando cursaban primaria, los grupos escolares que participan observaron a los jugadores mayas en sus presentaciones. Actualmente, procuramos entreverar aquellos ágiles movimientos en nuestros momentos de juegos, junto a gestos técnicos de algunos deportes convencionales. En este camino continuamos hilando en “*pachakutik*”⁸, investigando y aprehendiendo desde la contemplación y las lecturas del territorio, a través de las pedagogías de la esencia del alma de la gente: “*MuisKanoba*”.

La circulación de estos juegos en el colegio hace parte de una construcción comunitaria escolar con antecedentes propios, incorporándose a la difusión-cooperación internacional de las matrices corporales ancestrales. La práctica de “*Uarhukua*”, “*Pok ta pok*”, “*Chaaaj*” y “*Chajchaay*” hace parte de los contenidos en educación física para secundaria en jornada tarde. Sin embargo, en los contenidos para básica primaria procuramos motivar las sabidurías ancestrales, dentro de un espacio interdisciplinar denominado “*armonía corporal*”. El siguiente es un ejemplo de planeación curricular en secundaria con la temática específica.

Tabla 1. Planeación curricular para secundaria

Objetivo: Incorporar los juegos y deportes ancestrales de pelota mesoamericana, combinadas con otras prácticas antiguas de Colombia, de manera que se constituyan en posibilidades para montar pequeños eventos de juego dentro de la comunidad educativa		
Acciones didácticas	Períodos	
	I	II
Rituales asociados a los juegos de pelota mesoamericana, de acuerdo a los momentos y manejo de calendarios ceremoniales	Apropiarse de los significados cosmogónicos de las prácticas corporales ancestrales, ejecutadas por los pueblos antiguos de “ <i>Abya Yala</i> ”	Apropiarse de los significados cosmogónicos implícitos en las prácticas corporales ancestrales de los antiguos pueblos de “ <i>Abya Yala</i> ”

8 Del idioma Kichwa: “Tiempo del eterno retorno”.

Tabla 1. Planeación curricular para secundaria

Objetivo: Incorporar los juegos y deportes ancestrales de pelota mesoamericana, combinadas con otras prácticas antiguas de Colombia, de manera que se constituyan en posibilidades para montar pequeños eventos de juego dentro de la comunidad educativa		
Acciones didácticas	Períodos	
	I	II
Sesiones de juego a partir de las reglas básicas del “ <i>Chaa</i> ”, juego de pelota maya, versión antebrazo	Realizar sesiones de juego para el aprehendizaje de las dinámicas propias del “ <i>Chaa</i> ” y sus posibles variantes	Realizar pequeñas competiciones desde las re-ajustes surgidas en la práctica del “ <i>Chaa</i> ” entre el grupo
Sesiones de juego por grupos que prefieren practicar el “ <i>Chajchaay</i> ” o “ <i>Poktapok</i> ”, juego de pelota maya, versión cadera	En pequeños grupos, practicar las caídas por arriba y por abajo, según se haya optado por el juego de cadera, con el fin de adquirir nuevas habilidades para el “ <i>Chajchaay</i> ” o “ <i>Poktapok</i> ”	Ejecutar pequeños encuentros entre quienes profundicen la práctica del “ <i>Chajchaay</i> ” o “ <i>Poktapok</i> ”.
Escritura de textos en medio digital sobre las experiencias cotidianas con la práctica de los juegos de pelota mesoamericanat	Introducir nociones básicas del juego mesoamericano de cadera, acompañando la práctica con indagaciones vía internet	A partir de ejercicios complementarios, practicar las caídas por arriba y por abajo, para incrementar la elasticidad y fuerza muscular

Con-jugando desde la Madre Tierra

Al menos durante la última década, en el sector educativo bogotano los colegios han sido conminados a desarrollar acciones y prácticas de interculturalidad, mediante las cuales sea posible el reconocimiento y respeto por las identidades culturales y expresiones de diversidad étnica, entre otras. Este leve giro hacia la interculturalidad representa un avance valioso para una ciudad donde los referentes étnicos han sido la principal manera de imaginar las diversidades humanas (Guido, 2015).

Entre tanto, en el colegio San Bernardino los recientes dos decenios han trascendido como escenario para contemplar, describir, aprehender,

9 Ver por ejemplo la noción “urá-istanakr/ urá-wajitró” desde la cosmovisión U’wa para denotar la reflexión desde el corazón, la evaluación desde sentir-pensar (Panqueba, 2015a): “UK’uxb’anobäl”, si “corazonamos”, pensamiento en “Kaq-chikelchabäl”, uno de los actuales 32 idiomas mayas.

compartir en un “corazonamiento” (sentí-pensar, “corazonar”: razón, sentir, hacer) de historias confluyentes en Bogotá como territorio grande, pero en la escuela como espacio-casa de la familia “San Berno”. Ello, entre el fútbol y los juegos/deportes de pelota mesoamericana, todo transcurre como ejercicio de con-jugaciones, evocando la emergencia contemporánea del cuerpo aprehendiendo desde la Madre Tierra.

En correspondencia con otras iniciativas, floreciendo en San Berno se articula con pedagogías del territorio, asumiendo la interculturalidad como proyecto educativo; se trata de ofrendas hacia la superación de la mera tolerancia étnica promovida desde las políticas “multiculturalistas” de la ciudad y el país. Desde San Berno contribuimos a la ampliación de nuestras miradas sobre “lo euroriginario” como fin de todo, pero tomando distancia de transitar el racismo al revés. Más bien pretendemos encontrar las huellas trazadas por abuelos y abuelas para compartirnos sus formas de asimilar, mimetizar e incluso hibridar lo conocido y lo desconocido. Lo que hacemos en San Berno es tejer/des-tejer y volver a tejer, evocando convites ancestrales dentro de una matriz-dinámica de sanación, que cuenta con diversas iniciativas en el Colegio y otros territorios.

La interculturalidad que transitamos es un “*Saq bē*”¹⁰, por donde circular/retorno en los orígenes, para sentí-pensar/ “corazonar” desde nuestras raíces e “itinerancias”. Por el “*Saq bē*” compartimos origen y destino en la matriz de la tierra y, por tanto, en sus saberes resguardados, pero también transformados a través de los tiempos. Este “*Saq bē*” nos con-mueve hacia una educación desde la Madre Tierra como compromiso con la humanidad, de acuerdo con lo planteado por Abadio Green Stocel (Manibinidiginya, 2006).

Caminar el “*Saq bē*” de la educación intercultural es entonces “corazonarnos” como destino, saber y origen. Esto conducirá hacia la sostenibilidad de iniciativas que apunten desde el sentido de con-jugar estas prácticas ancestrales, aún dentro de contextos urbanos. En virtud de tales trabajos, las antiguas sabidurías corporales se proyectan como ejercicios de co-elaboración intercultural, demandando encuentros para jugar y mingas por con-jugar.

10 Expresión que en varios idiomas mayas significa: El camino amplio y blanco. La aquí escrita es Maya Kaqchikel.

Referencias

Fernández, M. (2014). *La re-significación cultural mediante la acción colectiva frente a la expansión urbana. Un estudio diagnóstico sobre la problemática del territorio del cabildo indígena muisca-Bosa, período 1999-2013*. Tesis de grado en Ciencias Políticas. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá.

Galeano, E. (1995). *El fútbol a sol y sombra*. México: Siglo XXI.

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en Bogotá. Prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Obtenido desde http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/preview_libro_interculturalidad.pdf

Manibinigdiginya, A. G. (2006). La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad. *Memorias del Congreso internacional de educación, investigación y formación docente*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Manibinigdiginya, A. G. (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala*. Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra. Tesis de Doctorado en Educación, no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.

ONIC. (2017). *Volver al origen, llamado de los mayores, sabedores, fundadores y cultivadores de la ONIC*. Obtenido desde <https://www.onic.org.co/noticias/70-destacadas/2030-volver-al-origenllamado-de-los-mayores-sabedores-fundadores-y-cultivadores-de-la-onic>

Ortiz, L. (2019). *Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa*. Tesis de Maestría en Educación no publicada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Ortiz, L., Peralta, B., y Panqueba, J. (2018). Yuwinro yajquir cuitar ura istanokr sinro ahbac itro tan wanro. Aprehendiendo desde nuestros corazones la experiencia de vivir en paz. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, No. 6, pp. 14-33. Obtenido desde <https://revistas.uca.es/pre/index.php/ReSed/article/view/S.1.1N6>

- Panqueba, J. (2012). Jugadores de pelota maya en tiempos del Oxlajuj B'akt'ún. Lúdica Pedagógica. *Revista de la Facultad de Educación Física*. Bogotá: UPN.
- Panqueba, J. (2015a). Kwitara Santayá U'wbohiná-kueshro. Conjugación de patrimonios corporales ancestrales en el Colegio San Bernardino de Bosa: territorio Muisca de Bogotá. *Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital 2014*. Bogotá: IDEP.
- Panqueba, J. (2015b). Espiritualidades mayas en los juegos de pelota de antebrazo y cadera en el siglo XXI. Pok-Ta-Pok en México; Chaaj y Chajchaay en Guatemala. *El Futuro del Pasado*, No. 6, pp. 159-173. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2015.006.001.006>
- Panqueba, J. (2016). Mujeres creadoras y jugadoras de la pelota mesoamericana. Entre las complejidades del arquetipo académico y las emergencias actuales de las prácticas corporales. En Gay, D. (Coord.), *Mujeres, derechos y políticas públicas en América y El Caribe*. Limoges: Laboratorio FrED, Universidad de Limoges.
- Panqueba, J., y Pacach, S. (2019). Los ancestrales deportes de pelota maya en el contexto educativo de Guatemala. *Revista Latinoamericana de educación y estudios interculturales*, Vol. 3, No. 4, pp. 119-134.
- Panqueba, J., y Poblete, C. (2015). Aspectos históricos, antropológicos y sociológicos de los juegos ancestrales y tradicionales de estos territorios. *Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina*. Curitiba: CRV.

No pierda la paz: coordenadas

Diana Marcela Méndez Gómez¹

La bitácora

Soy Sandra, madre cabeza de hogar procedente de un municipio del departamento de Cundinamarca; desde hace nueve años hago parte del equipo de vigilancia en el Colegio Paulo VI IED, ubicado en el barrio Tequendama de la localidad de Kennedy, y los invito a que me acompañen en un recorrido por esta experiencia escolar. Comenzaré por anotar que 2012 cerró la sede “C” del colegio, donde funcionaba el programa Volver a la Escuela, fusionándose en una sede única; empezaron a llamar la atención algunos comportamientos “especiales”, por ejemplo, debíamos estar siempre alerta cuando ingresaban madres o padres de familia, pues se presentaban agresiones verbales, incluso físicas, hacia las maestras y maestros.

La escuela se caracterizaba por diversidad poblacional: afro, indígena, campesinos desplazados por la violencia, inmigrantes venezolanos; sin contar con las múltiples tendencias en cuanto a sexualidad, estudiantes con dificultades cognitivas y en condiciones de extra-edad. Sin embargo, pasaban desapercibidos; daba la impresión de que se veían, pero no se miraban, aunque allí estaban en su totalidad parecían no hacer parte de la misma escuela.

La brújula

Cuando no tenían clase, algunos docentes de aula regular salían de la institución dejando sus salones con candado, bajo sentencias como:

1 Trabajadora Social, Universidad Nacional de Colombia; Especialista en Alta Gerencia del Talento Humano, Universidad Central; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle; estudiantes de Doctorado en Ciencias de la Educación; Docente coordinadora, IED Paulo VI; correo electrónico: dmmendezg@educacionbogota.edu.co

“Este es mi salón y mis materiales, y esos muchachitos no saben nada, no voy a dejar que me los vayan a dañar, con tanto trabajo que me ha costado conseguirlos”. Niñas, niños y adolescentes expresaban desinterés por el estudio, no portaban adecuadamente el uniforme, saltaban las bardas y llevaban armas o licor a la escuela; las agresiones físicas y verbales eran el pan de cada día, un completo caos que nos ponía a correr como si estuviésemos en un entrenamiento para la próxima maratón de Bogotá.

Dados los percances de cada día a día, la coordinadora de convivencia, llegada de la sede “C”, empezó a hacer reuniones con toda la comunidad educativa y muchos personajes comenzaron a desfilar por corredores y pasillos, rostros distintos, sus cuerpos empezaron a ser parte del territorio escolar. Se murmuraba que estaban construyendo un mapa, una cartografía social. La cartografía social, como herramienta que empleó las conceptualizaciones de la metodología Investigación-Acción Participativa, fue desarrollada para construir conocimiento de manera colectiva a partir de las voces y cuerpos de los protagonistas, al considerarles esenciales en la interpretación y transformación del territorio.

Una metodología que abre nuevas posibilidades (mapas de conflicto, de redes, de recursos); se trata de un instrumento al servicio de la comunidad educativa para visualizar conflictos, denunciar situaciones injustas y generar cambios que permitan a educadores y todo profesional comprometido con la transformación social y escolar, una intervención y orientación adecuadas (Habegger y Mancila, 2006). Para su desarrollo se organizaron tres grupos, de acuerdo a su rol en la institución.

- Grupo 1. Estudiantes y ex-alumnos. Reúne representantes, estudiantes de tercero de primaria en adelante, de aula regular y desde procesos básicos en la modalidad de aceleración del aprendizaje.
- Grupo 2. Docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes a cargo de la convivencia escolar.
- Grupo 3. Madres, padres y/o cuidadores.

Uno de los objetivos iniciales transformar el manual de convivencia de acuerdo con la política pública educativa, en el marco de la Ley 1620 de 2013, dándole el título de: “ConVivamos en paz, con diálogo, respeto y responsabilidad”; el proceso implicó otras tareas, como plantear el Plan Integral para la Ciudadanía y la Convivencia PIECC. Junto a ello,

fue necesario pensar que situaciones complejas requieren de abordajes complejos, reconocer intereses, capacidades y retos enfrentados por niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su trayectoria escolar², que:

[...] en un orden político aceptable está obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas un nivel umbral de las siguientes capacidades centrales: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, afiliación, otras especies de juego y control sobre el propio entorno (Nusbaum, 2012, p. 53).

La dinámica metodológica distinguió cuatro momentos: pensarse y pensarnos (reflexionar como individuos sobre los diferentes roles y como colectividad); diálogo de saberes; transformación de realidades y observación/reflexión. Para mí existía autoritarismo docente, con un impacto directo en el entusiasmo por el aprendizaje; en tal sentido, la Universidad de La Salle (2020), señala que este tipo de situaciones debe abordarse desde el fomento al respeto, dando importancia a los estudiantes y sus problemas, valorándoles, educando la inteligencia emocional y desarrollando actividades de convivencia; elementos que fortalecen la trayectoria escolar desde los ambientes escolares, cruciales, pues permiten despertar sentido de pertenencia hacia la institución, compañeros y al proceso de aprendizaje o, por el contrario, generar aversión y resistencia a la escuela.

El mapa del viajero

La necesidad de visibilizar la diversidad dio origen a “Paulitas y Paulitos”, íconos protagonistas que representan las particularidades propias de la institución Paulo VI (de allí sus nombres), los cuales también buscan fortalecer la identidad institucional, convirtiéndose en referentes visibles y sonoros de la experiencia. Con los límites de tiempo y recursos de la escuela, el abordaje integral invitaba al equipo de estudiantes líderes y a la Coordinadora a concentrarse en aspectos esenciales,

-
- 2 La Trayectoria Escolar ha cobrado relevancia en los últimos años, ya que implica una comprensión holística del entorno de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y, en consecuencia, la respuesta oportuna de garantizar espacios o ambientes para el efectivo goce de sus derechos y libertades. Su análisis permite, entre otros, entender elementos tales como la construcción de la subjetividad de cada individuo; es decir, la forma en la que el sujeto percibe e interpreta los fenómenos que se le presentan, los cuales posteriormente se traducen en toma de decisiones y acciones que determinan los futuros escenarios en los que puede encontrarse.

vinculando a maestras, maestros y familias a un abordaje más concreto de las problemáticas evidenciadas. Entonces se definieron tres aspectos fundamentales que dieron origen a los objetivos de la experiencia:

- Generar identidad “paulista”.
- Mejorar la convivencia escolar.
- Desarrollo de capacidades corporales.

Para cristalizar la experiencia se organizaron equipos de docentes de preescolar y básica primaria en la jornada mañana, quienes, a partir de un trabajo colaborativo y de escucha de niños y niñas como principales agentes, avanzaron en la construcción colectiva de la cartilla, una herramienta pedagógica que contempla ejes articuladores, rasgos y subjetividades distintivas de cada trayecto escolar.

En colectivo, se determinó construir la cartilla como un ejercicio que cohesionaba y daba lugar a la transversalización del conocimiento e integración al plan de estudios, a partir de lo que el equipo de docentes de preescolar y primaria, de las dos jornadas, denominó: “Proyecto de vida: ética, valores y cultura de paz”. La cartilla, como herramienta didáctica, contó con procesos de pilotaje e implementación/ validación. Los primeros ejemplares correspondieron a los grados de transición y primero, con recursos provenientes de Secretaría de Educación Distrital, que apoyaron la implementación del PIECC; los ejemplares de los grados segundo, tercero y cuarto de primaria se concretaron con recursos obtenidos por participar en el Foro distrital 2014.

Paulitas y Paulitos empezaron a ser reconocidos en la escuela, no solo a ser visibles, sino escuchados desde su subjetividad: “La constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad” (Briuoli, 2007, p. 82). Comenzamos a trabajar líneas del tiempo para reconocer las transiciones en las trayectorias personales, familiares, escolares y barriales, desempolvando recuerdos a partir de fotografías, que inundaron los salones y “Cuadernos de proyecto de vida”, como fueron llamados en 2014.

El horario general incluye un espacio semanal para desarrollar la experiencia, en las actividades participan familias y, en ocasiones, algunos particulares; la articulación y el trabajo de equipo por grado permite a

los docentes establecer acuerdos para realizar los ejercicios integrados, mientras la familia se vinculó más directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El llamado eje de dinámica corporal incorpora practicantes de la Universidad Antonio Nariño, quienes, junto a profes directores de curso, diseñan un programa semestral en danza o teatro, de acuerdo con las necesidades del grupo, buscando que permita desarrollar capacidades y habilidades relacionadas con esa área; ahora también vemos practicantes en la escuela, la universidad vive la escuela. Antes se contaba con estudiantes de la Universidad Distrital, pero tal vez decidieron no regresar porque la parte de primaria estaba en construcción y había barro y cemento por todo lado.

Luego de tres años de implementación en la jornada mañana, para 2017, cuando la coordinadora fue encargada de la jornada global, empezó a darse también en la tarde; al principio con algunas resistencias de docentes que afirmaron: “acá se han intentado muchas cosas sin éxito”; pero empezaron a ver las bondades de contar con un material didáctico como las cartillas, una experiencia transdisciplinar que articula varias áreas del conocimiento, desarrollando el pensamiento crítico y la toma de decisiones desde temprana edad, y un proyecto ejecutable en los grados de transición a cuarto de primaria. Empezaron a ceder y a ver los resultados en las actitudes de niñas y niños de cada curso; quizás el rector decidió dejar a la coordinadora en jornada global por esas articulaciones, liderando estos procesos.

El combustible para el viaje

La coordinadora comenzó a realizar reuniones con los profes de preescolar y primaria; primero en la jornada mañana y luego, cuando estuvo en jornada global, durante las dos jornadas; hacían salidas a distintos lugares para celebrar eventos significativos o cumpleaños, logros, la llegada de un bebé, la culminación de un proyecto académico o financiero, un viaje, almorzar o tomar onces por fuera del escenario escolar empezó a vincularles en actos de solidaridad frente a distintas eventualidades, como duelos o incapacidades; comenzó a construir familia, a pasar de las relaciones a los vínculos, y eso fortaleció un ambiente de confianza.

Ese ambiente de “Comun-Unidad”, como era llamado a menudo en el equipo de preescolar y primaria, se fue transmitiendo y proyectando

a las relaciones con estudiantes, entre docentes, familias, personal de vigilancia y servicios generales. Los detalles significativos nos hicieron sentir parte de este cuento de enseñar y transformar. Junto a ello, el proceso de evaluación se da a partir de metodologías que tienen consideración de aspectos mixtos y, por su parte, los resultados académicos y disminución en los índices de deserción, comparados con años anteriores son indicadores del impacto de la experiencia.

Metodologías cualitativas como el “Cuaderno preguntón”³, o la encuesta y evaluación institucional anual, aplicada a estudiantes y padres de familia, dan cuenta también de las transformaciones de la escuela. A los estudiantes de grados superiores se les aplica un ejercicio de caracterización final; muchos de ellos, presentes en la institución desde los grados inferiores, cuentan con orgullo que conservan sus ejercicios y cuadernos de “Proyecto de vida”, y este nombre fue retomado por el PEI con la implementación de esta experiencia. Junto a tales avances, me atrevería a mencionar las siguientes transformaciones como las más significativas en el entorno escolar durante los últimos años, nuestros tesoros encontrados.

Tesoros encontrados

Transformación en las relaciones, escucha, solidaridad e inclusión entre maestras y maestros de preescolar y básica primaria, para cada jornada y entre las dos jornadas; otras relaciones y formas de convivencia en la escuela, hoy nos vemos desde la humanidad y sensibilidad que debe aflorar con el ejercicio y tiempo de experiencia, sin escondernos o enterrarnos, contando quienes están alrededor.

Paulitas y Paulitos empezaron a reflejar su bienestar con carcajadas en los pasillos y cuando iban al aula comedor, en izadas de bandera y actos culturales. La escuela empezó a llenarse de color, se incrementaron las risas, disminuyeron llantos, dejaba de ser el escenario lúgubre y maestras, maestros y directivos se transformaron en hadas, ángeles y súper héroes durante los días de la fantasía, ya no eran brujas o los lobos de

3 Herramienta del pensamiento crítico desarrollada por el IDEP, que busca llevar a cabo una indagación conceptual sobre las percepciones de los participantes de una experiencia, frente a los procesos pedagógicos, investigativos e innovadores que ocurren en su interior; de igual forma, pretende proponer la revisión de los acontecimientos y hechos más importantes realizados para el cumplimiento de los objetivos.

los cuentos infantiles. Los ex-alumnos regresan a la escuela a buscar a la coordinadora de convivencia, a contarle sus retos y desafíos y a confirmar que una escucha oportuna orienta en la toma de decisiones y cambian vidas. Niñas y niños encuentran escenarios de escucha en sus aulas y en la coordinación, allí cuentan sus situaciones, por pequeñas que parezcan.

Preescolar hace parte de la fiesta democrática, cada año se elige la “personerita” o “personerito” junior; eso no se había visto antes. Todos vamos cuando queremos saber con exactitud cómo estamos vestidos, la sinceridad es la madre de todas las virtudes. Las relaciones del equipo se han transformado, se escuchan menos conversaciones en el “Paulo-pasillo” y más diálogo directo; la escucha es natural y, por diversas que parezcan, se da cabida a las opiniones y subjetividades. Maestras y maestros son solidarios e inclusivos, transformando incluso el lenguaje empleado entre sí; hay otras formas de convivencia.

La coordinadora ha roto esquemas, hace las cosas de otras maneras, muchos esperaban que “echara” a los estudiantes con mayores problemas, ella les invitaba a escribir, a reflexionar sobre sus actos, a escuchar a la persona con quien se tenía un conflicto, a pensar soluciones. Una amalgama entre orientación y coordinación escolar que permitía respuestas contextualizadas para las necesidades observadas. Transformar es parte de la labor pedagógica, de la gestión directiva, y tiene que ver con la metáfora de la mariposa: se debe dejar al capucho cumplir su esfuerzo para fortalecer sus alas, de otra manera, no las desarrollará para extenderlas y volar en tiempo de primavera. Ha visto en todo el personal las capacidades y el potencial, aunque se noten puntos negros, se ha enfocado en el mantel blanco; así, no apaga la llama de la celebración, que debe brillar en el día a día, a pesar de los aprietos.

El pasaporte

La experiencia ha implicado numerosos aprendizajes personales y profesionales para la coordinadora, el primero tiene que ver con el reconocimiento y valoración de los procesos pedagógicos en la escuela, los cuales, al estilo de los mejores vinos, toman su tiempo de maduración. Aunque las transformaciones más significativas se dan en las personas, especialmente el estudiantado, el hecho de que maestras y maestros sean

felices transmite esa alegría a las aulas, como la seguridad de la coordinadora se comunica a la escuela.

Por supuesto, se han cometido errores, pero llevan a aprendizajes significativos para la investigación, como la importancia de sistematizar y vincular metodologías de evaluación y medición, sean cualitativas o mixtas, desde los procesos de pilotaje y validación de la herramienta didáctica. Nos dejamos afectar por las violencias en la escuela, ese costoso aprendizaje implicó que la coordinadora tuviese dos meses de incapacidad, luego de recibir amenazas al dismantelar tres bandas de expendio de sustancias psicoactivas, proceso en el cual contó con el apoyo de la asociación de padres y de valientes estudiantes, que denunciaron la violencia, justamente, partiendo las garantías de confidencialidad y confianza generadas por ella.

El colegio ha sido el escenario perfecto para sanar heridas del alma y del corazón, transitar sus espacios le ha significado la posibilidad de construir oportunidades que la escuela pública le había negado durante su trayectoria escolar. El ser humano ha crecido en el reconocimiento de su faceta artística, creativa e innovadora. Como coordinadora, ha evolucionado al estilo de una mariposa que, en medio de la adversidad, refuerza su esencia en la no violencia, generando paz; se desarrolla cuando las personas de un contexto social analizan y comprenden los conflictos desde un paradigma pacífico (Jiménez y Jiménez, 2014).

Combinar la investigación y la sistematización de experiencias ha permitido el surgimiento de esa curiosidad propia de Paulitas y Paulitos que, de alguna manera, solo se lleva dentro. Ser divergente no es precisamente un signo de popularidad en la escuela pública, pero, al final, cuando se ven las flores, los frutos, se reconoce la importancia de perseverar. En este proceso se ha comprendido la “falsa humildad” y las urgencias lloradas, que acompañan a maestros y maestras del país desde la época colonial (Martínez, Castro y Noguera, 1999), porque brillar encandila y eso ampolla la lengua de los sapos.

Ser parte de la experiencia “Maestros y maestras que inspiran” le condujo a consolidar el auto-reconocimiento como artista, maestra de ilusiones y sueños, que decidió pintar nuevamente su vida de colores, recuperando la plenitud de su sonrisa como rasgo distintivo, el brillo de la luciérnaga, como aquella mujer, madre, maestra, mentora, mara-

villosa y mágica creación, que vino para dejar huellas de amor en quienes transitan por su vida, repartiendo consciencia y sentido. El proceso recordó que se es “inspiración y transformación”. Se dio la promesa de acompañar la tarea de escritura, impulsando a arriesgarse, a atreverse sin miedo; ya había transitado ese camino y, efectivamente, lo hicieron más plácido.

Después de todo, he comprendido que lo que el árbol tiene de florido resulta de lo que tiene sepultado.

Diana Marcela Méndez Gómez (2020).

La Coordinadora que le pone el alma a la paz desde la infancia.

Referencias

Briuoli, N. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *HAOL*, No. 13, pp. 81-88. Universidad Católica de Cuyo, Argentina.

Habegger, S., y Mancila, I. (2006). *El poder de la cartografía social en las prácticas contra-hegemónicas, o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Granada: Fundación Rizoma.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2020-junio). *Caja de Herramientas. El cuaderno Preguntón*. Obtenido desde <https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/40>

Jiménez, F., Jiménez, A. (2014). Una Historia de Investigación para la Paz. *Historia Actual Online*, Año II, No. 4, pp. 149-162.

Martínez, A., Castro, O., y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Universidad de La Salle. (2020). Cinco características de un buen ambiente escolar. Obtenido desde <https://www.iclasalle.edu.mx/5-caracteristicas-de-un-buen-ambiente-escolar/>

Educación socio-emocional: entrenamiento para la vida. Respuestas más racionales en situaciones emocionales difíciles

Fabio Alberto Acuña Supelano¹

Cuando muere un estudiante, la esperanza de un futuro mejor para la comunidad educativa, la localidad, la ciudad y la humanidad misma, mueren con él, pero: ¿Y si tenemos que pasar por esta dura prueba más de una vez?; ¿si estas pérdidas son consecuencia de acciones violentas que pudimos haber evitado? Seguramente caeremos en la desesperanza al percibir que lo sembrado no ha dado los frutos esperados; eso nos invita a observar, en primera fila, la debacle de la humanidad y, con ello, a realizar prácticas pedagógicas enmarcadas en el desaliento.

Pero, ¿cómo no caer en la pedagogía de la desesperanza? Hace tiempo escuche un adagio popular que decía: “Es necesario que camines tus palabras”, refiriéndose a la importancia de “practicar lo que se predica”; que, para el caso de los docentes, se convierte en lema a seguir sin disculpa, procurando no desfallecer al guiar a las generaciones que cambiarán el rumbo de la humanidad. Como respuesta, surge la educación socio-emocional, una forma de mejorar como seres humanos: tolerantes, empáticos, respetuosos de sí mismos, de sus semejantes y de su entorno.

Educación socio-emocional

Las emociones son “disposiciones corporales que determinan dominios de acción” (Maturana, 2001); están presentes en todo momento y de

1 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Pedagogía de la Lúdica y Desarrollo Cultural, Universidad Los Libertadores; Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, Universidad Cooperativa de Colombia; Magíster en Actividad Física para la Salud, Universidad Santo Tomás; Docente, Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED; correo electrónico: fabio.acuna@colegiorodrigolarabonilla.edu.co

terminan muchas de nuestras decisiones y relaciones con el entorno, con los otros y hasta con nosotros mismos; por eso, pretender eliminar la emocionalidad como forma de educar es quitar, de tajo, una de las principales características que nos definen como humanos. Somos seres naturalmente emocionales y expresivos.

Al respecto, considero que, si logramos reconocer las formas asumidas por nuestros estudiantes para actuar, relacionarse y adoptar posiciones físicas y emocionales en el aula de clase, podremos comprender su sentir y aprender a proceder de acuerdo con la situación: aprender de los otros significa aprender de nosotros mismos. Junto a ello, algunos autores entienden las emociones como un conjunto de saberes, procedimientos, destrezas, aptitudes y actitudes, adquiridos para desarrollar una actividad con cierto nivel de efectividad, aprendidas, desarrolladas y mejoradas para gestionarlas en situaciones problemáticas presentadas en el contexto.

Las emociones

Lo anterior lleva a plantear las competencias socio-emocionales: una serie de habilidades que permiten a las personas obtener un óptimo desempeño social y, de acuerdo con las características, pertenecer a un grupo determinado; igualmente es posible verlas como comportamientos asumidos cuando se practica el conocimiento, las aptitudes y los rasgos de la personalidad.

Al respecto, recuerdo a Yurladis, quien expresaba violencia hacia compañeros, profesores y familiares; con sus pares, dichas situaciones se daban en el descanso y a la salida del colegio, peleaba y el resultado eran lesiones emocionales antes que físicas; por su parte, los profesores hacían seguimiento disciplinario, y sus familiares y vecinos vivían momentos desagradables, involucrando a la comunidad con resultados negativos para ella. Al cabo de un tiempo, luego de que comenzamos a intervenir con estrategias socioemocionales en el colegio, considerando que el caso de Yurladis no era aislado, sino uno de los habituales durante la jornada escolar, la joven experimentó un cambio, que definió de la siguiente manera: “Respiro, antes de responder”; este es solo un ejemplo de transformación en el aula.

La educación socio-emocional debe abordarse desde el seno familiar en

edades tempranas, para que, durante la niñez y la juventud, cuando el ser humano es especialmente susceptible, sea posible reconocer formas de enfrentar situaciones complejas sin actuar impulsivamente, pues, por lo general, es una respuesta equivocada y causa mayores conflictos; se trata de evitar escenarios que se pueden salir de control.

En la escuela se debe continuar la formación socioemocional, con un aprendizaje de conductas adaptativas que expondrá otras formas de relacionarse, distintas de las conocidas; acciones que eliminen la vulnerabilidad y ayuden a superar conflictos. Así se verán maneras de participar desde el afecto, como la empatía, la otredad y la alteridad (Repetto, Beltrán y Benavent, 2009). Como docentes debemos recorrer el camino y entender el manejo de nuestras emociones, evitando la desesperanza ante situaciones de ira o dolor. Buscar y andar este camino es nuestro compromiso y prevalece por encima de cualquiera de nuestros sentimientos negativos, sin importar si somos maestros, profes, o “los cuchos”², como nos dicen, pues solo los rostros expectantes de nuestros estudiantes nos recompensan y motivan a trabajar.

Pero, ¿cómo podemos lograr, desde la educación socioemocional, que el estudiantado responda racionalmente ante situaciones emocionales difíciles? Esta es una de las primeras preguntas que enfrentamos cuando vemos que los y las estudiantes viven momentos tan complejos como la desaparición violenta de un compañero, que lejos de ser algo aislado, o propio de una región o localidad de la ciudad, se presenta, por desgracia, continuamente.

Justo en esos momentos, no solo aquello a nuestro alrededor, nosotros mismos nos cuestionamos como docentes, como personas y ciudadanos, frente a las acciones que hubiésemos podido proponer para evitar esos desenlaces; buscamos, desesperados, formas, metodologías, propuestas, algo que nos permita hallar el origen de estos actos y nos ayude a comprender por qué la respuesta es siempre la violencia, la falta de respeto por el otro, el desprecio, la satisfacción de causar dolor y muerte.

La respuesta aparece con el tiempo, cuando la herida ha comenzado a sanar y ya no se busca con el dolor de la pérdida, sino con los ojos de la

2 Término empleado por los jóvenes del colegio para referirse a sus profesores; pero, lejos de ser peyorativo, se trata de una afirmación que, por su origen, resulta honorífica.

esperanza; allí en la cotidianidad, en la interacción con niños, niñas y jóvenes a quienes ya no se ve como estudiantes, sino como semillas entregadas por sus padres y madres, que debemos sembrar y cultivar. Este es el momento cuando el instinto, la convicción del deber ser, te muestra cómo educar socioemocionalmente.

Pero, ¿cómo desarrollarlo articulado al currículo escolar? Al ser un aprendizaje transversal, se espera que el proceso esté implícito en el quehacer docente a través de las asignaturas, aunque es evidente que la prioridad de cada clase es desarrollar su programa, dejando la responsabilidad de resolver las situaciones a los comités de convivencia; sin embargo, es posible proponer actividades para fortalecer las habilidades socioemocionales desde cada clase, articuladas con la cátedra.

Todos los niños pueden tener una experiencia escolar que les ayude no sólo a ser académicamente competentes, sino a convertirse en personas comprometidas con el aprendizaje durante toda la vida, comprensivas y conectadas con los demás, que contribuyan activamente a un mundo más justo, pacífico, productivo y sostenible (Lantieri, 2002).

Vemos a diario estos ejemplos en jóvenes y jovencitas que, cuando no están a gusto en la institución, sintiéndose desmotivados, recurren a la violencia física para hallar algo diferente por hacer; el maltrato verbal y físico se hace recurrente y la situación se remite al comité de convivencia, que analiza y determina su manejo; pero son tantos los casos que resulta imposible un seguimiento individual, por ello la situación se cómo al del “momento”, sin trabajar realmente lo socio-emocional.

Corporeidad

El aspecto biofísico es el primer referente en el campo socio-emocional; por medio del cuerpo nos relacionamos, aprendemos y existimos, lo cual lleva a establecer una relación triádica de cuerpo, sujeto y cultura que, en términos de Morin, sería un reconocimiento de la condición humana, o como diría Maturana, al ejemplificar la relación cuerpo-emoción-lenguaje: “ciertamente si me dan un mazazo en la cabeza y caigo desmayado o muerto se acabaría mi discurso, el lenguaje se da en el fluir en coordinaciones conductuales consensuales” (2001), ratificando que las condiciones corporales especifican el dominio de acciones. Así, la corporeidad se refiere al cuerpo vivido o “ser cuerpo”, es decir: “existi-

mos en el mundo como consecuencia de la forma corpórea que poseemos” (Aguilar y López, 2019, p. 444).

Pero si el eje temático es la corporeidad, el movimiento es su reafirmación; desde la acción basal más básica, hasta la ejecución motriz más técnica o compleja, somos cuando nos movemos, es decir, la motricidad es: “la capacidad de resolver todos los aspectos que se presentan mientras estamos vivos a través de integrar todas las características de nuestra corporeidad” (Aguilar y López, 2019). Ello permite pensar que la educación socio-emocional debe asumirse desde la corporeidad, pues buscamos que el estudiantado integre conocimientos, procedimientos, actitudes, emociones, sentimientos y relaciones a la conducta motora, por lo cual es evidente que las asignaturas del currículo más próximas a este enfoque son la educación física y artística (danzas, teatro).

Área de libre expresión

La expresión es manifestación del sentir, transmitido por medio de palabras, gestos, posturas, movimientos, etc., y comprende, además, desde los hábitos personales, hasta la forma de vestir. En 2002, cuando llegué a la Institución Educativa Distrital Rodrigo Lara Bonilla, en Ciudad Bolívar, una de las localidades históricamente más conflictivas de Bogotá, encontré una comunidad educativa resiliente, que ha vivido múltiples formas de violencia.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) gira alrededor de los Derechos Humanos y la democracia, eso permitió reunir en una sola cátedra la educación física y artística. Así nace el Área de Libre Expresión, la cual, aunque no está en los lineamientos del Ministerio de Educación, ha permitido consolidar una propuesta académica desde el aspecto socio-emocional, pues abarca aspectos del PEI³ como inclusión, ética del cuidado, formación en derechos y desarrollo humano, manejo de conflictos, participación, convivencia y formación política; al tiempo, contempla el objetivo principal de contribuir a la formación y desarrollo integral partiendo de los Derechos Humanos y principios democráticos. Así, es a partir del diálogo entre docentes y estudiantes que encontramos soluciones y esa es nuestra bandera y orgullo.

3 PEI: Democracia y Derechos Humanos en la educación formal.

Pedagogía del loto

Nuestra propuesta responde a la búsqueda de formar desde lo socio-emocional, partiendo de la premisa de “respirar, pensar y actuar” (Rubio y Garzón, 2014), que marca el camino a seguir para lograr una gestión de las emociones y respuestas más racionales frente a momentos difíciles; se trata de permitirse unos segundos para ver la mejor opción de respuesta:

Si respiro (inhaland y exhalando de manera controlada), mi ritmo cardiorrespiratorio disminuye, se hace más eficiente el intercambio gaseoso, llega más oxígeno a las células cerebrales, permitiéndome pensar en posibles respuestas oportunas (Rubio y Garzón, 2014).

Un proceso de aprendizaje que debe ser asumido de manera constante y continua, de tal manera que sea posible adoptarle como hábito de vida, comenzando por la revisión y corrección de la técnica respiratoria, para lo cual resulta efectivo hacer uso del Hata yoga (respiración, meditación y asanas).

Educación física

Tomar como principio la corporeidad para sumir la formación socio-emocional nos ubica en el campo de la educación física; lo cual significa salir de nuestra zona de confort como docentes y proponer su desarrollo a plenitud:

Se trata de un proceso que supera los condicionamientos y limitaciones de un aprendizaje meramente intelectual o físico, en favor de la desidentificación del yo con las emociones, pensamientos y sensaciones, mediante la atenta observación de la experiencia directa del ser (López, 2005, pp.147).

Es un reto, obliga a asumir una postura que en general nos desequilibra; pero no olvidemos que el desequilibrio es parte del movimiento, impulsa a caminar y permite encontrar personas y contextos que enriquecen nuestras vidas con sus enseñanzas, mientras hacemos lo mismo. Al respecto, recuerdo que fui invitado a un evento y un estudiante dijo que la habíamos “cambiado la vida”; su testimonio me llevó a reflexionar sobre el poder de las palabras y la responsabilidad de quien las dice: “Caminar mis palabras”. Asumir la educación socio-emocional en el ámbito escolar desde la educación física, articulada con la Pedagogía del Loto, no es fácil debido a la intensidad horaria requerida: 4 horas a la sema-

na; teniendo en cuenta que para lograr cambios duraderos es necesario asumir a diario el proceso de transformación.

Diez minutos de entrenamiento socioemocional

10 minutos no son nada, pero hacen la diferencia: respiración, posturas y movilidad articular; el entrenamiento es un proceso de adaptación sistemática y de larga duración, modulado progresivamente, busca de mejorar el desempeño de quien lo asume. Es un proceso educativo donde “niños, niñas o jóvenes, deben aprender a combinar armónicamente el sentido ético, los valores morales y la condición física” (Bompa, 2013).

Como los procesos de cambio deben ser constantes, 10 minutos diarios comienzan a marcar diferencia; cuando niños, niñas, y jóvenes, practican ejercicios elementales de respiración, posturas basadas en el yoga y movilidad articular con coordinación dinámica general, comienzan a transformar sus dinámicas de vida. Diez minutos, son el comienzo para interiorizar cambios que posibilitan respuestas más racionales para momentos emocionales difíciles; un proceso que debe ser diario, porque, como dice el adagio popular: “La lucha es diaria y mucha”; pues la constancia y disciplina logran el cambio.

Referencias

- Achilles, F. (2004). *Desarrollo organizacional, enfoque integral*. Bogotá: Editorial Limusa.
- Aguilar, C., y López, J. (2019). *Cuerpo, corporeidad, y educación: una mirada reflexiva desde la educación física*. Valladolid: Federación española de docentes de educación física (FEADEF).
- Bompa, T. (2013). *Periodización, teoría y método del entrenamiento*. Barcelona: Editorial Hispano europea.
- Ferreira, M. (1999). *Derecho a la libre expresión*. Obtenido desde <https://www.gordillo.com/DH6/capVIII.pdf>
- Gómez, A., y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupo o en equipo. *Acimed scielo*, Vol. 11, No. 6.

- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad, una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista Educación y Sociedad*, Vol. 29, No. 102. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302008000100007>
- Lantieri, L. (2002). *Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers*. Boston: Beacon Press.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 19, No. 3.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. México: Ediciones Dolmen.
- Repetto, E., Beltrán, S., y Benavent, J. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Repetto, E., y Pérez, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas empresariales. *Revista europea de formación profesional*, No 40.
- Rubio, A., y Garzón, N. (2014). *Cartilla de yoga y percusión corporal. Proyecto Incitar de la Secretaria de Educación de Bogotá*. Bogotá: SED.
- Ruvalcava, N., Gallegos, J., y Fuente, J. (2009). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes *Revista universitaria de formación del profesorado*, 31(1).

Educación la mirada. Una apuesta pedagógica como evento senti-pensante

Flor Ángela Gutiérrez Castro¹

Está usted mirando hacia fuera, y precisamente esto es lo que ahora no debería hacer.
Nadie le puede aconsejar ni ayudar: Nadie... No hay más que un solo remedio:
adentrarse en sí mismo.

Rilke, Cartas a un joven poeta.

Ante nosotros mismos...

La experiencia aquí presentada es producto de una investigación; inicialmente partió de lo vivido en la escuela desde el sentir y pensar estudiantil, también de mi propio hacer docente. Soy Ángela Gutiérrez y deseo relatar mi proceso para comprender lo que está en juego en lo más íntimo de las propias prácticas pedagógicas. Así, las miradas inquietas de los jóvenes, sus palabras desesperanzadoras y las realidades confusas de sus vidas, fueron las primeras situaciones que provocaron un interés personal por pensarme como docente y plantear algunos cambios susceptibles de ser considerados a futuro como nuevas ideas vinculadas a la enseñanza de las artes visuales.

Desde mi propia perspectiva de vida, orientada siempre por las humanidades, he concebido la existencia como una permanente búsqueda de “estar bien”. Ha sido un sentir que me ha implicado como mujer, madre, hermana, docente y colombiana de origen campesino, que ha sido testigo de un mundo de violencia, desigualdad y discriminación. Tal visión dirigió el proyecto y me llevó justamente a resistir frente a la falta de reflexión pedagógica en el propio accionar relacionado con la realidad

1 Licenciada en Artes Plásticas, Universidad de la Sabana; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle; Doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente, Ciudadela Educativa de Bosa IED; correo electrónico: anguca_80@hotmail.com

socio-política del país, y su repercusión en la conflictividad escolar sistemática.

Conectar esta búsqueda con las realidades juveniles, los mismos hechos del mundo compartido, permitió que me acercara a una noción de educación coherente con lo que es humano y digno. De la mano de esta apreciación inicial, contemplé distintos campos de investigación interdisciplinar, que fortalecieran nuevos procesos educativos en las artes visuales. Encontré en los estudios visuales (Mirzoeff, 2003; Freedman, 2006; Brea, 2010; Hernández, 2013); y de educación artística (Mora y Osses, 2012; Cárdenas y Troncoso, 2014; Jiménez, Aguirre, y Pimentel, 2016), pautas y tendencias importantes que me permitieron reconsiderar viejas ideas sobre la enseñanza de las artes visuales.

Del acercamiento a esta revisión dialógica surgieron interrogantes relacionados con: ¿Se puede hacer arte en la escuela?; ¿es posible enseñar el arte?; ¿qué relación tiene el arte con la condición humana? Un buen comienzo para considerar el interés investigativo mediado por una apuesta pedagógica, pensada en la visualidad crítica del mundo y en una construcción de nación dirigida a la permanente búsqueda de un bienestar común.

Apoyada en la relación entre contexto social y contexto de la revisión señalada, y en las consideraciones que envuelven los encuentros entre jóvenes, escuela y arte, me propuse comprender y transformar mis propias prácticas pedagógicas de las artes visuales, comprometidas con el cambio social. Este objetivo implicó nuevas formas de mencionar las artes visuales, nuevas maneras de comprender su hacer, sus relaciones, tiempos y espacios.

Recurrí al referente conceptual de la teoría de la Arquitectura de las prácticas, y al referente metodológico de la Investigación Acción Participativa -IAP-. Con el primer recurso, que concibe las prácticas desde la dimensión individual -quien las realiza- y la dimensión social -las prácticas en el mundo compartido- (Kemmis, Wilkinson, Edwards, Hardy, Grootenboer y Bristol, 2014b, pp. 25-26), estudié mi propia práctica pedagógica de las artes visuales desde tres categorías de análisis: “decires”, “haceres” y relaciones. Se trata de tres elementos fundamentales que permiten comprender la forma como los sujetos se relacionan intersubjetivamente.

Con el segundo referente logré transformar mis propias prácticas pedagógicas, partiendo del estudio sobre el sí mismo y la relación con el otro en medio de un proceso cíclico, constituido por las fases de la IAP: diagnósticas, diseñar, aplicar y evaluar. Dichas etapas se aplicaron durante cuatro años de manera iterativa con mi participación como docente de artes visuales, y con 160 jóvenes de octavo, noveno, décimo y undécimo de la IED Ciudadela Educativa de Bosa, Bogotá, Colombia.

Educar la mirada. Una apuesta pedagógica como evento sentí-pensante

Reconsiderar cuestiones de mi propia práctica que se fueron naturalizando en el tiempo, y pensar en crear un ambiente adecuado para identificar las condiciones necesarias de ser transformadas, me llevó a recurrir a la teoría de la práctica. Entre muchas referencias, elegí tal opción porque se enmarca en la praxis como acción consciente que requiere la capacidad de pensarse de manera reflexiva, y sostiene la lógica y la ética en los “decires”, “haceres” y relaciones (Kemmis, *et al.*, 2014b). Como recurso teórico, presento esta metáfora como un modelo potente, porque me permitió engranar pedagógicamente otras nuevas condiciones de la práctica pedagógica de las artes visuales, como evento “sentí-pensante”.

Nuevas condiciones discursivas en las visualidades juveniles

Llevé a cabo el proceso de diagnóstico mediante una valoración construida desde una pretensión estética: el significado social y político de las propiedades de la imagen; la cual fue el punto de partida para que los jóvenes comprendieran las diversas sensaciones producidas en los sujetos que las reciben; reconocidas en esta reflexión como sentidos que ellos asignan a partir de percepciones propias, y en medio de las dimensiones emocional y política.

Estas disposiciones iniciales permitieron comprender que no hay que alejar las realidades sociales y políticas de la gente, de los contenidos curriculares. Los jóvenes lo expresan muy bien cuando señalan:

Con una pintura uno expresa lo que siente, lo que piensa, su visión de ver el mundo, de la vida cotidiana y todo lo demás (9MDC)².

Pienso en dibujar cosas que me pasan a mí para expresar sentimientos y pensamientos guardados (8MDC).

Cuando dibujo dejo que el corazón cuente mis secretos, es como sacar un poco de mí, que tal vez es muy difícil de expresar y no podría contar de otra manera (9HDC).

Son expresiones propias, entendidas como juicios estéticos estimulados por emociones y deseos: “Operaciones con las que el sujeto produce efectos de verdad o de deleite, de justicia o de fealdad que solo son aprehensibles desde un contexto interpretativo determinado” (Mandoki, 2006, p. 30).

Los estudiantes hacen énfasis en traer el arte a sus vidas para comprender lo que está presente en ellos, lo que habita su alma –para rechazar o reparar. Son percepciones dadas desde un goce estético, en la medida que les ha llevado a pensar el proceso artístico en su capacidad de movilidad para abrirse al mundo. Tal movilidad permite estudiar la estética posmoderna en el lugar de enunciación de la subjetividad y la intersubjetividad, reconocida en esta experiencia como un nuevo espacio que favorece la resonancia en sus vidas y en las del otro.

Nuevas condiciones del hacer artístico como evento sentí-pensante

Para este momento expondré la forma en que empleo ciertas estrategias aplicadas durante una propuesta enmarcada en la perspectiva “sentí-pensante” de Fals Borda (2013), que concibe al ser humano como sujeto que actúa con el corazón y la mente, desde el sentido emocional-intuitivo de lo vivencial, y el sentido político-racional del pensar. Partiendo de tal referente, describo los eventos de la acción misma (rutinas, procesos de significación y negociaciones presente en las relaciones dadas en esta práctica). Esta propuesta define los momentos como actos sucesivos válidos, donde acontece la actividad artística: procesos de sensibilización, creación y valoración.

Proceso de sensibilización. Conciencia crítica en la vida social del ver

En este primer momento se plantea un trabajo basado en el desarrollo de la empatía y el construir juntos; con tal propósito, se acordaron dos

- 2 Con este código se indica el grado al que pertenece cada estudiante: octavo (8), noveno (9), décimo (10), o undécimo (11). Luego se señala si se trata de un hombre (H) o mujer (M) y el tipo de instrumento empleado: diario de campo (DC) o comprensión del objeto artístico (COA).

eventos concretos durante el proceso de sensibilización: entre lo sentido y lo pensado; y la historia crítica de la visualidad. El primero, se compromete con un aprendizaje que pone en juego los sentires y los procesos de transferencia cognitiva, como fundamentos de un trabajo directamente político y de intervenciones sociales y culturales, en pro de la creación de pensamiento en la vida social del ver.

El ensayo nació de la necesidad de volver sobre la propia historia en un escenario situado -territorio-, permitió a los jóvenes evocar, desde sus historias, temas relacionados con: conflictos entre bandas; migración; abusos originados por la fragmentación familiar y la pobreza; sufrimiento por el desplazamiento forzado de familias campesinas, indígenas y afrodescendientes; pérdida de seres queridos en actos de violencia, entre otros. Este evento originó un segundo trabajo: La Historia crítica de la visualidad; apuesta disciplinar que permite: “estudiar la dimensión del “hecho” como proceso histórico, en que la realidad es un complejo de procesos” (Fals Borda, 2013, p. 223).

Con esa premisa se pasó a estrechar las memorias propias, configuradas por elementos emocionales, con la comprensión de las estructuras sociopolíticas en que ha emergido la historia del arte. Realizar memoria histórica mediante lo sentido y lo pensado, y la Historia crítica de la visualidad, determina una evolución de la sensibilidad hasta la estética humana (Mandoki, 2014), y da validez al conocimiento en un hacer distinto, que supone el aprendizaje en el pensamiento relacional crítico.

Proceso de creación de ideas. Conciencia crítica para resistir

Entender que los regímenes de visibilidad funcionan también políticamente, significa reconocer que el acto creador se nutre de dinámicas estéticas y éticas, la cuales, por un lado, visibilizan lo invisible y, por otro, extienden la comprensión de lo vivido a relaciones complejas con el otro y la sociedad. Así, asumiendo que la idea es en principio un “objeto” y que, como tal, corresponde a una forma de plantear preguntas (Deleuze, 2005, p. 128), se planteó el proceso de creación como una multiplicidad de ideas dadas en diversas variaciones y relaciones socialmente disponibles.

Allí nacieron los bloques de sensaciones, como eventos artísticos para ver y nombrar; al tiempo, en los bloques de narrativas ícono textua-

les -narrativas gráficas- se fusionaron la narración verbal y la narración gráfica, en un mismo formato de libro, con historias caracterizadas por el subjetivismo autobiográfico; mientras los bloques de movimiento–duración -vídeos- permitieron construir una comprensión de este género artístico multimodal, desde una semiosis distinta del lenguaje verbal, a partir de la composición armoniosa de la corporeidad, la musicalidad, el espacio, el tiempo y el movimiento; y los bloques de líneas-colores -muralismo-, llevaron a comprender la realidad propia y las luchas sociales desde unos patrones estéticos relacionados con el deber de contar la verdad y el respeto a lo valioso.

Proceso de valoración. Conciencia crítica para significar la existencia común

El proceso de valoración fue permanente y se enfocó en dos pretensiones: por un lado, construir nuevas arquitecturas de socialización en un escenario que favorezca la mediación entre participantes; y, por otro, comprender la forma como construyen sus subjetividades. La creación artística establece un proceso de comunicación con el espectador quien, en últimas, le otorga sentido, es decir, la valora.

El arte, como canal de expresión inmerso en lo cotidiano, produjo ciertas relaciones sociales entre creadores y espectadores, como: “el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de los que ya somos” (Skliar, 2017, p. 102), y el deseo del estar juntos como forma de desprendimiento del sí mismo y comprensión de otras experiencias, otras vidas, otras singularidades que permitan olvidar ese “yo autorreferencial como única medida para comprender el mundo” (p. 109).

Nuevas condiciones del espacio socio–político en la interacción colectiva

En el espacio social, compuesto por relaciones micro prácticas -persona persona- y macro prácticas -persona sistema-, se rechazó cualquier tipo de enseñanza- aprendizaje que no favoreciera ambientes de participación y equidad. Para los nexos sujeto-sujeto, la relación docente-estudiante fue interesante al comprenderse desde diferentes ámbitos. En función de la idea de poder, la posición de los participantes en la escala social jugó un papel significativo, a partir del sentido de considerar al otro como igual en su condición humana, pero distinto en términos de conocimiento y roles.

También se planteó el principio del no silencio frente a temas invisibilizados y acallados por la escuela y las políticas estatales. Enseñar y aprender se construyó desde lo que Skliar (2017) denomina el “darse cuenta”: de la confusión, de la fatalidad, del alivio. Acción que nace en la reflexión íntima, en el diálogo fértil, en el eterno interrogarse; para la misma construcción, la relación estudiante-estudiante se constituyó en una correspondencia que les hizo conscientes de su participación personal y colectiva. En el proceso se evidenció que, para el plano existencial, los estudiantes se identifican como iguales entre sí; jóvenes que coinciden en sus historias de vida, gustos, frustraciones, deseos de transformación y anhelos de una paz que les saque de las violencias vividas.

Pedagogías de la visualidad. Hablar bien, hacer bien y relacionarse bien

El estudio del ver desde las representaciones creadas a partir de lo humano y lo material –lo socio político y socio cultural–, permite entrar en otras posibilidades de su uso. Como resultado de esta experiencia, la educación de la mirada se configuró en tres momentos secuenciales: 1) Despertar la sensibilidad de las oportunidades de situar un mundo ante el ver; 2) Otorgar sentido a dicho mundo; y 3) Crear nuevas imágenes para re-significar el mundo visto. Todas son acciones que no se dan sencillamente, mucho menos inmediatamente; por el contrario, en su esfuerzo por producir conocimiento, se configuran en un ambiente pausado y medido durante el ciclo rítmico de la praxis, ejercicio donde sentir y pensar son unidades insustituibles.

El sentir de la experiencia humana es vital porque la re-creación de mundo exige primero comprender los deseos, intereses y, sobre todo, afectos que se construyen desde la misma realidad -las situaciones en sí-. En este primer momento, se puede incorporar la educación de la sensibilidad, desde la percepción de necesidades reales en medio de la “domesticación” del ojo, la palabra y el cuerpo.

Acá nace la posibilidad de crear conocimiento en la propia acción, concretamente en el cambio de condiciones propias -situaciones para el bien común-. Sin embargo, debemos ser conscientes de la dificultad de inducir a otros a entender el mundo real de uno u otro modo, mucho menos insinuar su transformación. La subjetividad cobra su más productivo trabajo por existir en la producción de sentido, es decir, por po-

sibilitar al sujeto reconocerse en las contradicciones sociales, situándose en ellas y cuestionándolas con elementos ideológicos favorecedores del bien común; poner el saber al servicio de los intereses populares permite construir subjetividades nuevas que re-significan la existencia en la corrección del pensamiento, de la acción y de la interacción.

El cruce entre visualidad -mirada socio cultural y socio política-, y subjetividad -comprensión consciente para la re-creación-, como relación que fundamenta la educación de la mirada, fecunda el conocimiento científico. Este tipo de pensamiento, basado en las maneras subjetivas de mirarse a sí mismo, ver el mundo y tratar de re-crearlo, no solo se constituye en acción reflexionada, pues:

Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico” (Fals-Borda y Rodríguez, 1987, p. 2).

Del estudio riguroso de esta estructura, que constituye la praxis en la filosofía práctica de las artes visuales, se deducen ciertos sistemas epistemológicos integradores, conformando la tríada de Las Pedagogías de la visualidad: 1. Hablar bien. 2. Hacer bien; y 3. Relacionarse bien.

El hablar bien. Ver en el principio de la otredad. Es una pedagogía que posibilita el desarrollo personal, relacionado con el reconocimiento del otro diferente al yo subjetivo; en la producción de conocimiento, constituye un elemento esencial para favorecer el desarrollo del pensamiento político. Junto a ello, el hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas, es fundamento que emerge del principio de la otredad y se establece en una responsabilidad social presente en ciertas razones propias de la condición humana.

Por último, el relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación, se constituye como forma de disputa pensada desde y para la existencia común. Exige la aparición de ciertas relaciones que propendan por el desarrollo de bienes propios de la comunidad democrática -Derechos Humanos, relaciones simétricas y convivencia pacífica-. Los tres componentes, presentes en los “decires”, “haceres” y en las relaciones, que poco a poco se fueron articulando de manera coherente en el saber práctico, favorecieron otras formas de visualidad, de temporalidad y de interacción.

En medio de las nuevas condiciones, los sujetos jóvenes, reconocidos y nombrados en la intersubjetividad como sujetos de saber, participantes y actuantes de mundos posibles, hoy son sujetos políticos que, seguramente, bajo el deseo de atravesar esos espacios vacíos para lograr completarse (Freire, 1970) en el encuentro con el otro, han desarrollado una mirada más incluyente y respetuosa de las diferencias. Este escenario, así transformado, dibuja una apuesta política enmarcada en la educación para la transformación social.

Nos-otros. Maestros inspiradores

Mirarse al espejo no es nada fácil. Tal vez es el ejercicio más complejo en el encuentro consigo mismo, pero en esta experiencia pedagógica fue recurrente, tanto en el accionar cotidiano de los jóvenes, como en mi propio ser. Mirarse al espejo puede convertirse en un acto poético válido; verse a sí mismo y descubrirse en todo su ser, escuchar sus silencios y tocar los miedos en toda su realidad, es un acto de búsqueda. Sin embargo, tras el sujeto pensante que se ve al espejo y trae a la memoria sus imágenes más reveladoras, aparecen otros. Hay que distanciarse un poco de las nuestras formas -las que solo distraen-, de los egos que ensordecen y enceguecen, para percibir esa otra presencia que complementa la existencia propia.

Uno de los avances de esta práctica fue el reconocimiento de la constitución del yo en el encuentro con el otro. Esta aspiración no solo se estableció en lo personal, sino en la “experiencia conjunta” de los significados compartidos y esfuerzos comunes (Dewey, 1954, p. 153). El yo y los otros, el nosotros y los otros configuraron la otredad en una reflexión de lo personal y lo comunal. Pensamos los mundos particulares, nuestros mundos, y los de otros en medio de mundos caóticos y desordenados, que vivimos y quisimos rechazar.

La apertura a espacios socio-políticos más participativos, señalados por las arquitecturas de las prácticas, remite a la oportunidad de pensar otros mundos. Son los creados por los artistas, aquellos que se adelantan en el espacio, en el tiempo y se conectan con el cambio de perspectivas que nos prepara para la equidad; aquellos que nos ponen al lado del otro, y seguramente nos llevan a descubrir juntos lo que nos hace comunes.

Esta vez la metáfora de la arquitectura de las prácticas me permitió, a través de las palabras, acciones y relaciones, adentrarme en mi ser, recordar de dónde vengo, recorrer nuevamente mi camino y disfrutar cada paso dado en mi accionar pedagógico. Existen infinidad de metáforas que, como sistemas de signos e infinidad de modos, puedes juntar como maestro para dar cuenta de tu valiosa experiencia pedagógica.

Referencias

- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, R., y Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), pp. 191-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.11>
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos*. Madrid: Programa de publicación de la embajada de Francia en España.
- Dewey, J. (1954). *The public and its problems*. Athens, Ohio: Sualow Press.
- Fals-Borda, O., y Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fals-Borda, O. (2013). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por praxis. En Herrera, N., y López, L. (Comp.), *Ciencia, compromiso y cambio social*. Orlando Fals Borda (pp. 213-240). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades, Goiânia*, 11(2), pp. 73-91. DOI: 10.5216/vis.v11i2.30686

- Jiménez, L., Aguirre I., y Pimentel, L. (2016). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Obtenido desde <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0740/documentos/educArtCulyCiud.pdf>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014a). *The theories of practice architectures and ecologies of practices*. Obtenido desde http://ips.gu.se/digitalAssets/1508/1508496_pep--cpar-hkie-keynote.pdf
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014b). *Changing practices, changing education*. Nueva York: Springer.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México Siglo: XXI.
- Mandoki, K. (2014). *El indispensable exceso de la estética*. México: Siglo XXI.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mora, J. M., y Osses, S. (2012). Educación artística para la formación integral: complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), pp. 321-335. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998019>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Pedagogía de la biomotricidad: una mirada integral en la educación física

Juan Carlos Piñeros Suárez¹

Introducción

Se presenta un diseño curricular desarrollado desde la biomotricidad en la educación física, basado en la enseñanza para la comprensión. Su intención es abordar la integralidad del ser, las diferencias en la aproximación a los saberes desde la mirada del estudiante, y el mejoramiento continuo a nivel socioemocional, ético, fisiomotriz y cognitivo.

La investigación se desarrolla en el Colegio Carlos Albán Holguín (CAH), jornada tarde, con estudiantes de básica secundaria y media en los grados sexto a undécimo. El plantel educativo se encuentra en la localidad de Bosa, cuenta con 5.000 estudiantes quienes, en su mayoría, provienen de familias campesinas, migrantes o indígenas, llegadas a la ciudad como producto del desplazamiento interno. Un alto porcentaje de pobladores se ubica en los estratos 0, 1, 2 y 3, con alto predominio de familias monoparentales y mujeres como cabeza de hogar, que devengan su salario del sector productivo informal o formal (Porrás, Sáenz y Ruiz, 2009).

La población estudiantil presenta algunas ausencias en el cumplimiento de normas, responsabilidad en la entrega de trabajos, bajas competencias personales e interpersonales, ausencia de autonomía y falta de acompañamiento de su hogar en los distintos procesos educativos. Los proyectos educativos, estructuras curriculares y planteamientos pedagógicos se enfocan principalmente en el abordaje de estas situaciones.

1 Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Pedagogía, Universidad de La Sabana; Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle; Docente Colegio Carlos Albán Holguín IED; correo electrónico: juancarlosp49@yahoo.es

La investigación se ha desarrollado entre 2008 y 2020, desde un enfoque de interaccionismo simbólico, y un diseño metodológico basado en la teoría fundamentada, motivo por el cual se consideran las percepciones de los estudiantes y de algunos docentes para aproximarse a la interacción entre sus realidades.

Problema

En 2018 fue posible rescatar distintas dificultades, a partir de la observación de clases de educación física grabadas en vídeo; se hallaron algunos vacíos relacionados con la participación activa de los estudiantes en las diferentes sesiones de trabajo; desmotivación; indisciplina; poco respeto por la asignatura; ausencia de competencias emocionales y motrices al enfrentar los procesos propuestos desde el movimiento; y algunas conductas inadecuadas como pereza, poca autonomía al desarrollar las tareas asignadas e irrespeto hacia los procesos planteados.

Al cuestionar a los jóvenes, fue posible rescatar que los contenidos propuestos eran abordados desde las competencias motrices y deportivas. Un modelo positivista de la educación física que privilegia la competitividad, las técnicas deportivas y el rendimiento desde las cualidades físicas (Fernández y Castaño, 2018), lo cual implica una mirada tradicional, en la que el estudiante se siente excluido y comparado desde su poca destreza en relación con los objetivos de movimiento propuestos.

Fue evidente la necesidad de una reflexión educativa sobre la forma en que el maestro de educación física abordaba los contenidos del área disciplinar, pues el modelo tradicional no reconocía las diferencias en la aproximación a los saberes, los ritmos de aprendizaje, la evaluación continua y las realidades particulares de los estudiantes; en palabras de Gardner:

Necesitamos una educación que esté profundamente enraizada en dos consideraciones aparentemente contrarias, pero en el fondo, complementarias: lo que se sabe de la condición humana en sus aspectos intemporales, y lo que se sabe de las presiones, los retos y las oportunidades del panorama contemporáneo (y venidero). Sin este doble anclaje estamos condenados a una educación anticuada, parcial, simplista e inadecuada (1999, p. 20).

Por otro lado, en el contexto institucional, la comunidad educativa no sentía o consideraba la educación física como un área del conocimiento importante, pues históricamente el movimiento ha estado asociado

al ocio, la recreación, la lúdica y los deportes. En el inicio del proyecto, esta perspectiva impedía que, desde el ámbito educativo, el área de educación física fuese asociada al desarrollo de competencias sociales, emocionales, éticas, de convivencia, motrices y fisiológicas, disminuyendo su protagonismo en el currículo escolar y solapándola frente a las asignaturas de mayor peso académico.

Al identificar tales problemáticas, surge la necesidad de implementar estrategias, metodologías, didácticas, reflexiones y proyectos que posibilitaran un cambio de estas particularidades, que ayudaran a estructurar orientaciones pedagógicas desde el movimiento, las cuales acojan las realidades escolares, los puntos de vista de los participantes, el acervo teórico desarrollado y el saber pedagógico de los docentes de educación física, como insumos para estructurar una propuesta acorde a las particularidades del Colegio Carlos Albán Holguín.

Propuesta pedagógica

En una primera etapa, se toman los contenidos de la educación física que representan mayor dificultad para el estudiante en relación con el aprendizaje. A través de una encuesta abierta se identificó la danza escolar como uno de los contenidos más difíciles, especialmente para la población masculina y niñas que adolecen de motricidad para el baile. Así, se decide desarrollar una investigación que parte del cuestionamiento: ¿Cómo estructurar un proceso de enseñanza en la clase de educación física, desde la biomotricidad, con ayuda de la música, en estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Distrital Carlos Albán Holguín? (Piñeros, 2013, p. 7).

Se realizan diferentes intervenciones musicalizadas en distintos grados, desde sexto hasta undécimo, y se documentan en 36 videos sistematizados en matrices de valoración, y sometidos a evaluación por 5 educadores físicos, quienes consignan sus impresiones en unas rúbricas de valoración. A partir de allí se rediseñan los contenidos y procesos, reestructurando el currículo educativo desde una perspectiva pedagógica denominada Enseñanza Para la Comprensión (EPC), la cual, como apuesta pedagógica y didáctica, invita al docente a considerar las particularidades de los jóvenes, aprendizajes previos, niveles de comprensión en la enseñanza, emociones y un marco estructural desarrollado por el proyecto Zero de la Universidad de Harvard (Gardner, 1999).

Pensar la estructura curricular desde esta perspectiva, modificó las concepciones previas frente a docentes, estudiantes, contenidos y formas de aproximarse a los saberes. Al tiempo, invita a educar desde la integralidad de la persona que aprende, ya que:

El aprendizaje significativo debe preparar a los estudiantes no solo para aprobar un examen, sino para que sean personas autónomas, comprometidas, que se comporten como ciudadanos responsables en la comunidad en que se encuentran inmersos (Blythe, Allen, Schieffelin, Augustí, y Barrera, 2012, p. 15).

Las características personales son rescatadas gracias una encuesta de 18 preguntas abiertas, aplicada en 7 mega colegios de Bosa a estudiantes de grado undécimo de cada plantel educativo, con el objetivo de:

Conocer las principales motivaciones que llevan a los estudiantes de grado undécimo de la localidad séptima de Bogotá a asistir a la escuela, considerando sus percepciones sobre el buen vivir, sobre las áreas de conocimiento estudiadas y sobre la Educación Física (Piñeros, 2019, p. 34).

Se encuentra que los estudiantes tienen una mirada competitiva de la educación física, en la cual prevalece la noción de los movimientos perfectos, sincrónicos y reconocidos según su nivel de habilidad. En concordancia, se propone el diseño de escenarios educativos que enfaticen menos en la competitividad, disminuyan las tasas de rendimiento y respeten los avances según las particularidades del estudiante. Se asume en el diseño curricular una pedagogía de la biomotricidad, vista como reflexión teórico-práctica sobre la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad, en relación con el movimiento consciente, significativo y planificado, que propende por mejorar la calidad de vida en diferentes áreas personales (Piñeros, 2019).

Entendiendo que los estudiantes destacaron aspectos como el motivacional para la asistencia a clases, la forma de los docentes para presentar los contenidos, la relación de los aprendizajes con su vida cotidiana, la no comparación entre pares desde sus resultados, la empatía del docente hacia su realidad personal y las situaciones de carácter socio-emocional, se requería un abordaje pedagógico desde la biomotricidad, viendo la inteligencia emocional como aspecto indispensable en el desarrollo y planteamiento de un currículo pertinente en el campo de la educación física, pues:

[...] la vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración

y una valorización, sin que por eso sean menos distintas, puesto que estos dos aspectos de la conducta no pueden reducirse el uno al otro (Piaget, 1981, p.16).

Del mismo modo, las emociones se relacionan con los mecanismos primitivos y se emplean en la cotidianidad para expresar diferentes estados internos de la persona; cuando indican que una situación peligrosa o que no se desarrolla favorablemente: “experimentamos sensaciones de ansiedad, irritabilidad y desconfianza, a menudo seguidas de tristeza” (Kandel, 2019, pp. 68-69). Dada su importancia, las diferentes manifestaciones socio-emocionales son consideradas en el planteamiento del currículo de educación física de la jornada tarde y, por tanto, cada unidad didáctica plantea estimular algunas destrezas emocionales como trabajo en equipo, autoconfianza, liderazgo, tolerancia al error, empatía, superación de temores y proactividad, entre otras.

Así mismo, las competencias socio-emocionales son evaluadas con apoyo de unas rúbricas de corte cualitativo que permiten evidenciar los avances en la inteligencia emocional; con la encuesta aplicada también surgen distintas situaciones que afectan las realidades personales de los estudiantes, como: drogadicción, hogares disfuncionales, pandillismo, alcoholismo, ausencia de tutoría en casa, pereza, falta de autonomía, situaciones económicas desfavorables, cultura del mínimo esfuerzo y mentalidad competitiva; las cuales dificultan los procesos de aprendizaje de calidad y no propician ambientes adecuados para fomentar una cultura del conocimiento.

Al respecto, Gardner (1999) expone la necesidad de la sociedad occidental de potenciar una mentalidad ética en los aprendizajes juveniles, en el ámbito laboral, en la profesión elegida y los comportamientos ciudadanos, como oportunidad para transformar el ambiente y la cultura del individualismo. Esta modificación implica que el educador se apropie de las falencias éticas de su contexto, considerando que

La educación es otro de los elementos de ese ambiente y adquirirá el repertorio más efectivo si sus maestros reconocen el papel que desempeña el ambiente, en lugar de suponer que consiste en dejarlo libre para que se desarrolle (Skinner, 1977, p. 183).

Con esta perspectiva, en la estructura curricular planteada se involucran diferentes valores que permiten asumir una ética de la compasión, conductas pensadas en el biocentrismo, cultura de paz basada en las prácticas de movimiento y una corresponsabilidad en cada acto motriz.

El proceso se materializa en cada unidad didáctica y cada clase propuesta, haciendo un abordaje desde los contenidos de la cátedra para la paz, el buen vivir y el respeto por la diversidad en el movimiento.

Metodología

El enfoque cualitativo pretende acercarse al mundo de “ahí fuera”, no a entornos de investigación, como si se tratase de laboratorios, para entender, describir y a veces explicar fenómenos sociales desde el interior. Así, se propone un currículo en educación física desde la pedagogía de la biomotricidad, cuyo diseño se estructura a partir de las voces de los participantes y sus percepciones de las realidades educativas. En concordancia, se realiza la investigación tomando el presupuesto epistémico del “Interaccionismo simbólico”, el cual:

[...] se basa en los más recientes análisis de tres sencillas premisas. La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social, que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer, 1982, p. 2).

Así, se indaga desde el significado que tiene el acto educativo, pedagógico y didáctico para estudiantes y docentes, mediado por las relaciones presentes entre el saber, la enseñanza y el aprendizaje; proponiendo un recorrido teórico desde los diferentes postulados a nivel emocional, social y ético, considerando autores como Goleman, Peter y Salovey, Gardner, Mounier, Aristóteles, Emmanuel Kant, Michael Domjan y Joan Carles Melich, entre otros.

Luego se realiza una revisión de aproximadamente 120 textos relacionados, de los cuales emergen las categorías asumidas en la propuesta; su emergencia permite proponer un diseño metodológico basado en la teoría fundamentada, que se deriva de datos recopilados sistemáticamente y analizados por medio de un proceso de investigación. La recolección de datos, el análisis y la teoría guardan estrecha relación entre sí; como instrumentos para recoger la información se utilizan rúbricas de evaluación, encuestas abiertas para estudiantes y docentes, evaluación de las clases en vídeo y matrices de valoración de clases grupales, diligenciadas por los coordinadores.

Resultados

Desde los aportes pedagógicos y didácticos

Como resultado principal, se formulan orientaciones pedagógicas y didácticas desde la pedagogía de la biomotricidad, las cuales son consideradas en el diseño del currículo del área disciplinar en la jornada de la tarde; básicamente, se realiza una reestructuración de contenidos partiendo de un trabajo cooperativo (participan todos los docentes del área), considerando como premisas básicas la disminución de la competitividad entre estudiantes, el respeto por la diferencia, el diseño de niveles de comprensión, la aplicación de rúbricas de evaluación y la formulación de unos principios de aprendizaje a cada una de las metas de comprensión propuestas.

Desde la realidad personal de los estudiantes

En los estudiantes es evidente una transformación de sus prácticas de convivencia, encontrando que los ejercicios corporales parten del respeto por los otros, la tolerancia al error, disciplina en tareas asignadas, trabajo en equipo y superación de los temores al enfrentar un público desde su expresión corporal². Su participación activa en cada una de las clases de educación física se da con respeto por la asignatura, compromiso, adecuación a los espacios fuera del aula y cumplimiento con los materiales alternativos, para mejorar la salud física y mental a través del movimiento³. Gracias al trabajo, cada una de las prácticas corporales incluye el diseño, desde la enseñanza para la comprensión, de los niveles de desempeño acordes al rendimiento y características de cada estudiante, lo cual permite respetar la diversidad en la aproximación a los movimientos propuestos⁴.

2 Al respecto, es posible consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=RQFgW2H7ax4>

3 Al respecto, es posible consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=VwkZ-MK5Yb2I&t=4s>

4 Nivel básico [<https://www.youtube.com/watch?v=KyAoD0ASxuQ&t=9s>]. Nivel intermedio [<https://www.youtube.com/watch?v=PnPBmZsijsg>]. Nivel avanzado [<https://www.youtube.com/watch?v=HkXqh0ADxkQ&t=11s>]. Nivel maestría [<https://www.youtube.com/watch?v=H7nqEyrZqhA>]

Desde la investigación educativa

Con base en la mirada integral propuesta, actualmente se implementan diferentes proyectos de investigación en el colegio, los cuales aportan a la consolidación del movimiento como un eje de aprendizaje; entre ellos: el laboratorio de educación física “Investigación a través del movimiento”⁵; la biomotricidad en preescolar, con la “Propuesta pedagógica y didáctica en la educación física”⁶; la pedagogía de la biomotricidad, con “Orientaciones didácticas basadas en el buen vivir”⁷ y la Biomotricidad en educación física, con “Orientaciones metodológicas para su enseñanza a través de la música, en estudiantes de secundaria básica y media del Colegio Distrital Carlos Albán Holguín”⁸

Reflexiones finales sobre la evolución del proceso y la experiencia del programa “Maestros y maestras que inspiran” T3

El programa “Maestras y maestros que inspiran” posibilita un escenario académico que ayuda a los docentes a estructurar las investigaciones desarrolladas en el aula de clase, desde parámetros de pertinencia, rigurosidad, sencillez y apertura a la comunidad. El trabajo en educación de los maestros mentores es un apoyo a los educadores en la sistematización de las experiencias pedagógicas, que se transforma en oportunidad para visibilizar las innovaciones e investigaciones desarrolladas a diario en las aulas de clase; en tal sentido, visibiliza la importancia del respeto por las prácticas contextuales docentes, desde una pedagogía basada en las realidades del educador; dicho esto, me permito cerrar el presente escrito con una frase que representa mi paso por “Maestros y maestras que inspiran”:

La naturaleza está sincrónicamente estructurada, es imposible enseñarle a una tortuga a volar y a un halcón al nadar, sin embargo, aunque la tortuga es muy lenta en tierra, es veloz en el agua, tal cual como el halcón que moriría en el agua, no encuentra límite en los cielos.

5 Se recomienda consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=jy4It6ROkBO&t=31s>

6 Se recomienda consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=dmPSPcekSRs>

7 Se recomienda consultar: https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/17/

8 Se recomienda consultar: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9390?show=full>

Referencias

- Blythe, T., Allen, D., Schieffelin, B., Augustí, P. L., y Barrera, M. X. (2012). *Observar juntos el trabajo de los estudiantes: una guía para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Fernández, B. E., y Castaño, S. B. (2018). ¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa? *Viref revista de educación física*, pp. 24-37.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Penguin Group.
- Kandel, E. (2019). *La nueva biología de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Mounier, E. (2002). El personalismo, antología esencial. Salamanca: Sígueme.
- Piaget, J. (1981). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piñeros, S. J. (2013). *La biomotricidad en educación física. Orientaciones metodológicas para su enseñanza a través de la música en estudiantes de secundaria básica y media del Colegio Distrital Carlos Albán Holguín*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de La Sabana, Bogotá.
- Piñeros, S. J. (2019). *Pedagogía de la biomotricidad: orientaciones didácticas basadas en el buen vivir*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Porras, M. N., Sáenz, N. P., y Ruiz, L. J. (2009). *Las transiciones curriculares de la básica primaria a la básica secundaria y su incidencia en el derecho a la educación en Bogotá: estudio de casos*. Tesis de maestría, CINDE, Bogotá.
- Skinner, B. F. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Mis poderes: emociones para aprender

Karen Lissette Ortiz Yustres¹

“Mis poderes: emociones para aprender” es una propuesta pedagógica nacida en 2017, encaminada a fortalecer el reconocimiento de las emociones a través del cuerpo, el arte, el juego y la literatura infantil; un trabajo conjunto entre maestra, estudiantes y familias de preescolar. Así, las primeras edades de ingreso a la educación formal generalmente cuentan el mayor acompañamiento de las familias durante el proceso educativo, el cual se va perdiendo mientras se avanza por la escolarización. Sabemos que es sumamente importante el acompañamiento familiar para estudiantes de todas las edades; sin embargo, la escuela no abre sus puertas para que sea posible desde las aulas, integrándolos al proceso formativo, lo cual hace evidente el distanciamiento entre familia y escuela.

Si a ello se suma la incapacidad de reconocer nuestros procesos emotivos y su responsabilidad imperante en nuestros actos y formas de percibirnos y percibir el entorno, hallamos dificultades en la convivencia escolar y múltiples circunstancias negativas a lo largo de la escolaridad, y en la forma de relacionarnos durante la vida misma; todo lo cual se podría evitar al propiciar aprendizajes, entornos y relaciones armónicas, consientes y responsables con las familias, el cuerpo y las emociones.

Cada día son más los niños y niñas con menor acompañamiento positivo y afectivo; es más frecuente verles saturados, estresados y con expresiones hacia la vida, el entorno y sus cuerpos mediadas por una mirada adulta, que hace la convivencia y percepción de sí mismos difícil e indolente con otros. No solo llegan al aula a aprender y desarrollar currí-

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil; Diplomado en Lenguaje y Escritura en Educación Inicial; Diplomado de Pedagogía e Inclusión para la Calidad de la Educación; Candidata a Magíster en Educación con énfasis en Interculturalidad; Docente Colegio Nueva Constitución IED; correo electrónico: Klortizy@educaciónbogota.edu.co

culos, como estiman usualmente las personas del común, también nos enseñan sus hogares y son reflejo de sus entornos cercanos. Su comportamiento, forma de explorar, conocer, jugar, acercarse y ver al otro, nos cuenta que viven con sus familias, lo cual no debe pasar desapercibido, pues afecta sus procesos de aprendizaje y su formación como personas, en una sociedad que necesita seres humanos cada vez más empáticos, reflexivos y conscientes de su sentir, actuar y pensar.

La educación emocional es cardinal para el desarrollo de habilidades sociales, permite construir comunidades empáticas, con mayor autoestima y auto-concepto. Así, la gestión de las emociones a través del cuerpo y la expresión influye en el desarrollo de procesos de pensamiento y relaciones de alteridad entre familias, estudiantes y escuela; el yoga y la literatura infantil facilitan acercarse a una conciencia sobre su importancia, avanzando a una transformación de las relaciones entre familia y escuela; el objetivo es cambiarlas en los procesos de preescolar, con estrategias de educación emocional, yoga, arte, expresión y literatura infantil, pues favorecen la creación de vínculos consientes y armónicos para la totalidad de la comunidad, y enriquecen el desarrollo e identificación de la propia emocionalidad.

El proyecto emplea diversas estrategias, como el Blog, canales de YouTube, plataformas interactivas, narración de video-cuentos por la maestra, creación de video-cuentos por las familias usando herramientas digitales, el rincón de la calma, los cuadernos viajeros, biblio-maletas, literatura infantil, yoga para niños, yoga en familia, arte, música, murales dinámicos, álbum, talleres con familias, murales motivacionales, o el súper héroe de las buenas noticias; entre otras actividades dirigidas a que, desde el reconocimiento y fortalecimiento de las emociones, sea posible desarrollar aprendizajes significativos propios del grado escolar.

Donde nacen mis poderes. Emociones para aprender

EL proyecto se lleva a cabo en el Colegio Nueva Constitución IED, ubicado en el barrio Garcés Navas, localidad 10, Bogotá; que cuenta con una sede recientemente construida, entregada parcialmente en octubre de 2018, manejando 3 jornadas y atendiendo alrededor de 2100 estudiantes, desde el grado jardín hasta 11, con programa de Educación Media Fortalecida y Jornada Nocturna. Las acciones educativas están orientadas por el PEI: “Líderes éticos y conciliadores capaces de cons-

truir y transformar mediante una comunicación asertiva”; elaborado por la comunidad educativa y dirigido por el Rector Jhon Alexander López en 2017.

En 2018, el modelo pedagógico elegido por la comunidad docente fue el Dialogante, que permite rescatar lo mejor de cada modelo pedagógico mientras, al tiempo, se encuentra al alcance de las necesidades de los grupos; el trabajo se desarrolla a través de proyectos formativos en diálogo con los estudiantes, y busca vincular de forma integral cada área del conocimiento. El proyecto se implementa con grados jardín y transición, jornada tarde, niños y niñas entre 4 y 5 años, quienes, por su edad, a menudo viven momentos de frustración e irritación, quieren estar solos, reír y expresarse abiertamente; aprenden poco a poco a reconocer sus emociones y a relacionarse con los demás evitando formas inadecuadas o violentas, pues se les dificulta identificar lo que experimentan en ciertas circunstancias como, por ejemplo, cuando hay frustración.

Por tal razón, surge la necesidad de crear una propuesta encaminada a fortalecer y desarrollar la inteligencia emocional, empleando estrategias que permitan crear armonía, como el Yoga y la meditación, que consisten en “conectar las diferentes partes del yo-interno y externo, cuerpo, mente y espíritu” (Lark, 2004 p. 6); también la literatura infantil facilita la comprensión en estas edades, vinculando a las familias como primer espacio de socialización, creación y enseñanza de hábitos y valores. La dinámica implementa cuentos seleccionados para cumplir con nuestro propósito, los cuales son leídos por las familias en sus hogares e incorpora talleres en el aula y actividades para realizar en clase y en casa.

Emociones para aprender

Las instituciones oficiales han relegado el cuerpo a las áreas de educación física o artística, mientras la educación emocional pasa desapercibida, desconociendo su importancia en la construcción de nuestras relaciones con nosotros mismos y los demás. De igual forma, las familias se han convertido en observadoras de los procesos en la escuela y, aunque exigimos su acompañamiento, las instituciones son renuentes a permitir su participación en los procesos educativos desarrollados en las aulas, excluyéndolas y desconociendo sus realidades y la forma en que afectan emocionalmente a los estudiantes. Las investigaciones sobre las emociones y el ambiente educativo ligan la educación emocional a

conceptos de ciudadanía y democracia; así, nace el concepto de competencias emocionales, como:

Aquellas habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, como por ejemplo la capacidad para sentir preocupación y empatía por la situación emocional de los demás (MEN, 2004, p. 13).

Así, las emociones son relacionadas solo con su posibilidad de controlarse para mejorar la convivencia escolar; nuestro proyecto se separa un poco de tal concepto, sin buscar el “control” de las emociones, busca que sean identificadas, aceptadas y comprendidas, no solo por estudiantes, sino por las familias. Se trata de un proceso de aprendizaje y enriquecimiento mutuo con la maestra, donde se hace conciencia desde el cuerpo, sobre cómo surgen, afectan y pueden entenderse las emociones para mejorar las relaciones con los otros y con nosotros mismos.

El cuerpo, como expresión propia y asunto de la escuela ha tenido grandes ausencias, pero también genera el interés de autores como Barbero (2005) y Rosera (1994), quienes revelan que no hace parte esencial del currículo escolar y que solo es tenido en cuenta cuando se trata de educación física. Esta propuesta pretende demostrar que las actividades de manejo creativo del cuerpo, en este caso la implementación de yoga y mantras para niños, niñas y familias, son mediadoras para el desarrollo del pensamiento, de valores, una sana convivencia y, como afirma Lark (2004), notar “los detalles más sutiles en las cosas y estimular la sensibilidad y observación de sí mismo y de los demás”.

Por tanto, es cardinal que docentes, estudiantes y sociedad en general retomen “el cuerpo” y su importancia como asunto central del quehacer escolar. Cuando se reclama el respeto por la diferencia, es imprescindible recordar que esos conceptos parten de la noción de cuerpo y de su relación con la identidad personal; también es necesario señalar que la escuela aporta mucho en la elaboración de ideas, valores y acciones que determinan la identidad de quienes pasan por sus aulas, de su forma de relacionarse con otros desde la emotividad suscitada por la experiencia personal.

Por ello, este proyecto plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se pueden adelantar procesos de educación emocional en niños y niñas de pre-escolar, y sus familias, desde una perspectiva de la corporeidad como

fuente de expresión, a través de talleres y acciones que favorezcan la activación de mecanismos de educación inclusiva? El objetivo general es fortalecer, a través de talleres creativos, procesos de educación emocional, con la implementación de ejercicios que permitan la apropiación de la corporeidad en niños, niñas y familias de preescolar para generar mecanismos de autoconocimiento y reconocimiento de la diferencia, como una oportunidad de aprendizaje mutuo y equidad.

Generando poderes

Los intereses infantiles han sido siempre la excusa para abordar los temas durante el desarrollo del proyecto; así, se emplean tres ejes temáticos con preguntas generadoras durante los tres períodos académicos; lo cual ha permitido la evolución del trabajo de acuerdo con las características propias de los grupos de estudiantes y familias, así como de las circunstancias que nos acompañan con el tiempo, en este caso, la pandemia. De esta forma, se han desplegado diversas estrategias, que no solo buscan cumplir con los objetivos del proyecto, sino brindar experiencias enriquecedoras para niñas, niños y familias. La propuesta cuenta con 6 actividades fundamentales:

1. Talleres. Se realizan en el aula con familias y los estudiantes; tienen tres condiciones definidas.
2. Blog “Mis poderes”.
3. Yoga para niños y familias.
4. Súper héroe de las buenas noticias.
5. Rincón de la calma.
6. Biblio-maleta y literatura infantil.

Como resultados, es posible destacar los múltiples productos textuales en diferentes formatos, incluyendo video-cuentos sobre el manejo de emociones, dibujos, cuentos escritos, murales, fotos, etc., creados por los estudiantes y sus familias; lo cual ha permitido contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, fundamentales para el crecimiento emocional de niños y niñas, haciendo del lenguaje “el camino para construir la autoestima, la identidad individual y social, el sentido de pertenencia” (Flórez y Torrado, 2013, p. 25). A ello se suma la elaboración de un librito creado por los niños y niñas, recopilación de micro-cuentos y monstruos de las emociones negativas; se encuentra en construcción y se espera su publicación digital.

Al tiempo, los álbumes de emociones giran alrededor de los sentimientos trabajados en el grupo; se realizan creaciones con expresiones fáciles, asociación de colores con una emoción y labores libres desde experiencias musicales vinculadas también con alguna emoción; los murales motivacionales parten de 2 momentos: el primero, un taller de elaboración con las familias; el segundo, cuando las familias consignan en el mural actividades específicas para nutrir el espacio; los padres pegan cartas dirigidas a hijos, tarjetas y manualidades; mientras los niños y niñas se dirigen palabras y expresiones de afecto, felicitación y ánimo, entre otras actividades.

La experiencia ha empezado a transformar familias, las madres manifiestan que la relajación y el concepto de “calma”, desde el yoga, han permitido a los niños ser moderadores en sus hogares; como ejemplo, presentamos algunas situaciones narradas por ellas:

Profe, ella pidió al papá que respirara y se calmara, que esa no era forma de tratar a quienes amamos, el papá se calmó, pero quedó aterrado por la forma en que Sofi le habló.

Eso sirve mucho profe, ahora, cuando le da mal genio, el niño hace el silencio y me pide que espere hasta que él respire más despacio ¡Se ve tan lindo! A mí se me va el mal genio y ya no lo regaño.

Junto a ello, ha sido posible hallar otro resultado significativo para las familias en los escenarios virtuales, pues hablamos del único grupo de estudiantes en la institución que, a pesar de muchas circunstancias adversas producidas por la pandemia, ha contado con comunicación y una participación del 95% en todas las estrategias implementadas; se ha logrado conformar redes de apoyo y, en momentos de necesidad, el grupo de familias ha contribuido con ayudas para la menos favorecida o más afectada; un trabajo entre maestra y familias, conjunto y voluntario.

Además, el trabajo de “Mis poderes: emociones para aprender” ha sido reconocido como experiencia significativa e innovadora en la estrategia Saber Digital, por su implementación en 2019 del Blog; y fue destacada de nuevo en 2020, por la implementación de estrategias como: canales de YouTube; video-cuentos narrados por la maestra; videos con micro-cuentos, canciones y poesías enviados por Whatsapp; y la optimización del blog para la estrategia Aprende en Casa durante el período de aislamiento. El proyecto fue también socializado en la Mesa Pedagógica Local de Educación Inicial de Engativá como experiencia relevante durante la pandemia, y fue publicado en la revista digital del Colegio Nueva Constitución.

Sin embargo, no se trata solo de un proyecto, se ha convertido en una forma de crear comunidad con las familias de preescolar; en 2019 facilitó la participación de estudiantes de la media integral, con la creación de animaciones de las canciones escogidas por los niños y niñas del grupo; ha permeado sutilmente el quehacer docentes, permitiendo que, con la observación, sea posible explorar estrategias como el yoga y actividades con las familias, aproximándose paso a paso a la idea de construir comunidad transformando las relaciones.

Alcanzando mis poderes

La experiencia ha permitido evidenciar la gran importancia de la afectividad en la construcción de concepciones en niños y niñas; convirtiéndose en parte esencial en la creación de su visión de la vida, de su cuerpo y de la forma en que se relacionan con los demás. Las experiencias significativas con el entorno influyen en la forma de pensar para el manejo emocional, y las experiencias en distintos territorios aportan y transforman su visión del mundo. Así, las concepciones, formas de relacionarse y percepción de sí mismos y de otros se relacionan con las circunstancias vividas desde lo más próximo, elementos que quedan en su memoria y ayudan a construir conceptos de cuidado, de cómo relacionarse con el contexto el deber ser de esas relaciones hacia ellos y con ellos.

Tales manifestaciones espontáneas permiten ver que el contexto, en este caso las experiencias inmediatas, interviene en la construcción de relaciones más armónicas y entornos enriquecedores, los cuales facilitan a estudiantes y familias comprender la importancia de una educación emocional que, para estas edades, parte de una relación directa con la forma de percibir y relacionarse con la propia experiencia cotidiana. Es necesario trascender las estructuras que segmentan las percepciones, optar por una visión de unidad, de complementariedad, comunitaria, donde todos aportamos y hacemos parte de un todo armónico, contribuyendo a su creación.

Sin importar la edad de los educandos, como docente siempre he percibido esa necesidad de pasar el saber por una experiencia sensorial, corporal, afectiva, emocional; debe estar dirigida a dar sentido y conciencia a la vida para que sea significativa, como un proceso armónico donde todo y todos contribuyen a un cuidado consciente y consentido; los niños lo entienden de esa manera y ya es hora de que nosotros,

como adultos y docentes, recordemos cómo era ver las cosas así. Tenemos ayuda de los procesos logrados por las comunidades que no han perdido esa conexión directa con la tierra, y nos permiten aprender y construir nuevas formas de ser y estar juntos; es en esa medida que la educación emocional:

[...] es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas básicas para la vida. Es, por tanto, una educación para la vida (Bisquerra, 2009, p. 158).

La educación debe ser un proceso armónico donde todo y todos contribuyen a que sea una escenario consciente y con sentido; es necesario aprender y crear nuevas formas de ser y estar juntos, dando espacio a los sentires, experiencias y vivencias en el aula, no para responder a modelos pedagógicos impuestos que tienen poco sentido para nuestros estudiantes y solo transmiten esa necesidad de homogenizar las formas de estar, sentir y relacionarnos con el entorno; sino para ser espacio propicio de encuentro y fortalecimiento entre comunidades, donde se pueden adelantar procesos transformadores entre maestros, maestras, estudiantes y familias, logrando un mejor entendimiento y comunidades educativas armónicas y felices, que faciliten la sana convivencia y el respeto.

Referencias

- Barbero, J. (2005, Septiembre-Diciembre). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39. Obtenido desde <http://www.rieoei.org/rie39a01.htm>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, No. 48, pp. 55-72. Santiago: Unesco.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, No.1, pp. 174-177. Santiago: Unesco.
- Flórez, R., y Torrado, M. (2013). *Primera infancia, lenguajes e inclusión*

social: una mirada desde la investigación. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Universidad Nacional de Colombia.

Lark, L. (2004). *Yoga para niños. Un libro en Movimiento*. Bogotá: Panamericana.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía No. 6*. Bogotá: MEN.

Rosera, M. (1994). Aula de innovación educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, No. 23. Obtenido desde <http://www.grao.com/revistas/aula/023-la-educacion-del-cuerpo/el-cuerpo-va-a-la-escuela>

Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en la educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), pp. 150-159.

Agricultura urbana para jóvenes

Luz Mireya Pérez Jején¹

El Colegio Kimy Pernía Domicó IED se encuentra ubicado en la localidad séptima de Bosa, barrio Potreritos, Bogotá, en cercanías al Cabildo Indígena Muisca, lo que nos lleva a estar inmersos en un territorio ancestral con gran riqueza y patrimonio cultural. Su nombre rinde homenaje al líder social de los indígenas Emberá Katío del Alto Sinú, quien fue una víctima más en nuestro país en 2001, por causa de la lucha contra la construcción de la Represa Hidroeléctrica Urrá I en el departamento de Córdoba, convirtiéndose desde entonces en símbolo de resistencia, sabiduría y cosmovisión en su comunidad, un ejemplo en la defensa del territorio para los demás pueblos indígenas en situación de riesgo y extinción física y cultural.

En contraste, desde su fundación hace once años, el colegio ha construido un enfoque basado en las necesidades y el contexto real de la comunidad educativa, como bien indica su Proyecto Educativo Institucional (PEI), denominado: “Educación con valores e identidad para aprendizajes productivos”; cuya visión es formar estudiantes en el marco de prácticas de sana convivencia, teniendo en cuenta la diversidad cultural, con base en principios y valores morales, artísticos, deportivos, ambientales y éticos y una visión reflexiva que conlleva al análisis e interiorización de las experiencias de forma autónoma, sensible, emprendedora, creativa, ambientalista y responsable, con la posibilidad de transformar el entorno.

Dichos valores guiaron la inquietud de pensar de una forma diferente la orientación del área de ciencias naturales, pues nuestra institución se

¹ Licenciada en Biología y Química, Universidad INCCA de Colombia; Magíster en Ciencias Biológicas, Pontificia Universidad Javeriana; Estudios en Biotecnología Vegetal e Industrial, Universidad Agraria de Colombia y Asociación colombiana para el avance de la ciencia; Docente, Colegio Kimy Pernía Domicó IED; correo electrónico: Imperezj@educacionbogota.edu.co

ha caracterizado por vincular familias provenientes de distintos lugares del país que, por diversas causas, entre ellas el desplazamiento forzado, la pobreza o la falta de oportunidades, llegan a la ciudad; sin contar a las familias indígenas presentes en el territorio. Así, se empezó a observar que las y los estudiantes requerían de una forma distinta de estudiar biología, pues los conceptos no se podían quedar en la teoría y dentro del aula; por ello, era necesario dar gran importancia a la práctica, al trabajo en equipo y de campo, para garantizar este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tal razón, ajustada perfectamente con la identidad del PEI a lo largo de todos estos años, dio origen a un proyecto que inicialmente se desarrolló como club de ciencias dentro y fuera de clase; participando en actividades interinstitucionales, generando un alto compromiso y motivación en los y las jóvenes, quienes pedían continuar las actividades en tiempo extra, por tanto, se vio la necesidad de ampliar el horario en jornada contraria. Años más tarde, las directivas de la institución, junto con un grupo interdisciplinar de docentes, dieron origen a la Huerta Egoro, respondiendo a las necesidades de diferentes proyectos; entonces nuestro semillero de investigación se unió a la huerta con el proyecto de Agricultura urbana para jóvenes.

La iniciativa se ha convertido en una herramienta pedagógica empleada para ser desarrollada como parte del currículo del área de ciencias naturales e implementada bajo el marco legal que ampara al Colegio Kimy Pernía Domicó ante el Ministerio de Educación Nacional; considerando 8 de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2012), pues nuestros compromisos con la comunidad educativa atienden el llamado universal del progreso, la calidad de vida, la igualdad, la protección del planeta, el equilibrio y la sostenibilidad ambiental, económica y social.

La articulación del proyecto con el trabajo en el aula de clases y el currículo se denominó: “Estrategia de la enseñanza en paralelo”; por la necesidad de incluir en el currículo temáticas relevantes para potenciar y promover una agricultura sostenible, que impacte a las familias, buscando que los aprendizajes fuesen replicados en sus hogares; todo, sin apartarnos del trabajo de inclusión, la vivencia de valores y de experiencias de vida que han logrado consolidar esta labor como un espacio natural de encuentro y armonía.

La estrategia de enseñanza en paralelo consiste en contextualizar los temas planeados para la asignatura de biología durante tres momentos: desde el pasado, presente y futuro; es decir, primero, hacer una revisión histórica de los principales hechos ocurridos, que enmarcan y se relacionan con la temática de la clase y el proyecto; segundo, indagar en el presente a través de la experimentación o vivencias estudiantiles; y tercero, reflexionar sobre los cambios a futuro, desde una mirada crítica que genere alternativas de solución.

Todo lo anterior ha potenciado la re-significación del concepto de la agricultura en el proyecto, uniendo este conocimiento con las experiencias recreadas en un espacio rural dentro de la ciudad, donde se ha logrado contribuir de alguna manera a rescatar muchas de las tradiciones, en el campo de la agricultura, dentro de un territorio ancestral (Gamboa y Viasus, 2015), permitiendo con ello una integración intercultural de saberes que propende a minimizar la brecha del olvido entre nuestras etnias y, por ende, reavivan experiencias significativas.

Son muchas las vivencias y sentimientos presentes en el proyecto, un tejido de sabiduría donde cada hilo empleado es un aporte valioso que permite y obliga a pensar en una educación diferente; hemos sufrido, llorado y reído, hemos vivido tantas emociones que el corazón se llena de admiración y orgullo, convirtiendo esta labor educativa en una parte de la vida que nos permite plasmar nuestra identidad y ser auténticos, dando la posibilidad a quien aprende de crear un estilo de educación propio, pues como afirma Gandhi “Hemos de ser el cambio que deseamos ver en el mundo”.

Es muy grato recordar las expresiones y pensamientos de los y las jóvenes al interiorizar y aprender con la experiencia (Ferrada, 2019). Un recuerdo inolvidable remite a nuestros inicios: salimos con el semillero a un recorrido por el territorio y descubrimos una planta llamada comúnmente “Lulo de perro”, a orillas del Río Tunjuelo; llamó nuestra atención el hecho de que cuando caían sus frutos y hacían contacto con el agua, se formaba espuma blanca; un estudiante preguntó al orientador del Cabildo Indígena Muisca, quien nos guiaba, por qué se veía la espuma. Se agachó, tomó un fruto y frotó sus manos para indicar que se trataba de una planta introducida al territorio, pero que en el pasado fue utilizada por los indígenas como jabón por sus propiedades antisépticas; además, se trata de una planta indicadora de contaminación; su exposición nos

llevó a fregar los frutos y a un juego divertido: guerra de espuma que luego nos llevaría a todos a la victoria.

La inquietud alrededor del tema nos siguió hasta llegar al colegio, condi-
ciéndonos, como equipo, a realizar toda una investigación que terminó
en la elaboración de jabones artesanales, los cuales fueron presentados
más adelante en distintas ferias escolares, obteniendo un reconocimien-
to del proyecto ONDAS, y la participación en la convocatoria de la Se-
cretaría de Educación sobre expediciones pedagógicas al mar, donde
resultamos ganadores; así, en 2010, junto a 14 estudiantes, tuvimos el
privilegio de viajar al Parque Natural de la Isla Gorgona.

Ninguno creyó que fuera realidad; los y las jóvenes no se habían subido
nunca a un avión, mucho menos se hallaron tan lejos de casa por tanto
tiempo. Cuando llegamos a ese paraíso, entendimos el valor de la vida y
la necesidad de contribuir a conservar la naturaleza, comprendimos que
un grano de arena, si suma y hace la diferencia... Cuando miraba los
ojos de mis estudiantes encontraba felicidad, nostalgia, agradecimiento,
pero lo más importante es el empoderamiento impreso por esta expe-
riencia, al punto que hoy nos permite encontrarnos en redes sociales
con aquellos niños y niñas, y recordar cuando en la maleta empacaron,
no solo su ropa, sino todos los sueños, que un día, frente al mar, juramos
hacer realidad. Hoy, desde sus quehaceres, son personas integrales, ejem-
plos a seguir; muchos son profesionales en carreras afines a la ciencia,
grandes seres humanos.

Todos los años se inicia con una gran campaña en clase de biología, pre-
sentando el proyecto de Agricultura urbana para jóvenes, para motivar-
les a participar. Así conocí a un pequeño de grado 6º, quien se acercó
muy interesado a inscribirse; le solicité que llenara los datos en la pla-
nilla y se le entregó una circular para que sus padres le autorizaran a
participar, teniendo en cuenta que trabajaríamos en horarios extracu-
rriculares en la Huerta Egoro.

Luego se recibieron las circulares y, al hacer el registro en la planilla
donde el niño ya había escrito sus datos, noté que solo tenía el apellido
de la mamá; entonces nada me pareció extraño, los estudiantes suelen
hacer estas cosas, pero, para mi sorpresa, cuando tomé a lista y le llamé
como sus padres habían escrito en la circular, demoró para responder
y levantar su mano señalando que efectivamente era él, noté que algo

en su expresión no estaba bien, le pregunté si algún dato estaba mal y, mirando al piso, con la cabeza dijo que no.

Cuando empezamos con el trabajo ese día en la huerta el niño se veía feliz, participó en la actividad de siembra aportando además sus conocimientos, por eso lo felicité; al finalizar la jornada se acercó tímidamente y me dijo al oído que no estaba mal su nombre, solo que a él no le gustaba que lo llamaran por su primer apellido; le pregunté la razón y, subiendo el tono de voz, me dijo lo mismo: ¡no me gusta mi primer apellido! Parecía que era todo, pero no; no quise presionar, callé y acepté su decisión.

Revisé de nuevo las listas y la circular, me fijé en los datos del niño, pero eran precisos, vivía con ambos padres; me pregunté si tendría problemas con su padre, no vivía con él o habría otra dificultad. La cuestión era que su apellido hacía parte de una de las familias más grandes y conocidas del cabildo indígena de Bosa; su preocupación era que los demás lo asociaran con la etnia indígena de los muiscas presentes en la región, se apenaba y no deseaba ser descubierto.

La serendipia nos llevó a realizar gestiones con el cabildo indígena, para desarrollar talleres de intercambio de saberes y semillas; cuando socializamos el trabajo proyectado con el grupo, el niño comenzó a participar, se refirió a una huerta muy grande de su cabildo y en ese momento establecí comunicación con él, logré involucrarlo como un importante gestor en el enlace con la Comunidad Muisca. Luego de todas las actividades, resalté su labor en una de las socializaciones de grupo, llamándolo por sus nombres y apellidos completos; vi su cara y noté orgullo por señalarle como una persona muy importante para el proyecto, quien pertenece a una comunidad indígena.

Desde allí, cuando debía anotar su nombre, escribía el apellido de su padre; lo pude comprobar en clase de Biología y con otros profesores, pues todo lo marcaba de la misma forma; cuando llamaba asistencia no volvió reaccionar negativamente. Ahí entendí lo importante reconocer a las personas, de darles un contexto donde se puedan involucrar sin dejar atrás sus raíces y costumbres, ello me permitió empezar a construir la identidad del proyecto teniendo como base la inclusión.

Cuando se crea pensando desde el corazón, el trabajo perdura y se fortalece con el tiempo (Velandia, 2020); es cierto el dicho de “sembrar para

recoger”, no solo beneficios y satisfacciones para la comunidad educativa, sino para nosotros como docentes, pues, a nivel personal, el proyecto me ha llevado hasta la República de China, donde tuve la oportunidad de contar mi experiencia pedagógica, que fue vista como un modelo de transformación educativa.

Así, veo el papel del docente como una influencia transformadora que advierte una comunidad deseosa de mejorar su calidad de vida, y señala la importancia de habitar un territorio que aún guarda sus características rurales y ancestrales, que acoge y respeta la diversidad cultural; por ello es necesario unir esfuerzos entre todos los actores implicados, para consolidar actividades alrededor de la agricultura urbana, considerándola estrategia de gran valor ambiental y herramienta cardinal para la vida; mucho más para una ciudad saturada con la explosión demográfica y las actividades antropogénicas sin control, inconscientes e individualistas.

Agradezco al IDEP la oportunidad de reafirmar que soy docente investigadora, capaz de inducir al cambio, de transformar el pensamiento humano a través de mi vocación y mis prácticas pedagógicas, que buscan desarrollar estudiantes desde su ámbito personal, proyectando su potencial, para contribuir a la sociedad con seres integrales, sensibles y autónomos; descubrí que soy una maestra que inspira.

Referencias

- Degenhart, B. (2016). La agricultura urbana: un fenómeno global. *Revista Nueva Sociedad*, No. 262. Quito.
- Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta Moebio*, No. 65. Santiago.
- Gamboa, W., y Viasús, L. (2015). *Cosmovisión de la comunidad indígena muisca de Bosa con el territorio y su relación con el ordenamiento territorial de Bogotá* (pp. 25-50). Obtenido desde <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/414>
- García, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. III, No. 5, pp. 109-128. Colima, México.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Educación para la inclusión. *Altablero*, No. 43. Obtenido desde <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- ONU. (2012). *Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)*. Obtenido el 17 de octubre de 2020 desde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>
- Pérez, M. (2018). *Acimatación no convencional de plantas de uchuva (Physalis peruviana l) y lulo (Solanum quitoense lam). Solanáceas propagadas in vitro*. Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Grupo de Investigación en Agricultura Biológica. Bogotá.
- Red Académica (RA). (S.f.). *Un millón de ideas por la educación de Bogotá. Colegio Kimy Pernía Domicó*. Obtenido el 26 de octubre de 2020 desde <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-kimi-pernia-domico-ied>
- Velandia, M. (2020). *Caracterización de maestros/as que inspiran. Línea de corporalidad, socio-emocionalidad y bienestar*. Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico -IDEP.
- Yoga Perú. (2016). *Documental, energía, fractales y espiritualidad*. [Video]. Obtenido el 12 de septiembre de 2020 desde <https://youtu.be/jp5ZHBfVfRk>

Cartas para crecer con amor: diálogos para crecer juntos, familia y escuela

Ruth Stella Chacón Pinilla¹

Carta 1. La piel del maestro llega al aula

Amables docentes:

Gracias por estar aquí, encontrando en mis palabras la identidad de un proyecto que nace de la experiencia que mí ser como maestra vive día tras día. Un trabajo con diversas raíces, ligado, sin duda, a mi historia personal, que tiene que ver con el hecho de ser mamá, pues dicha vivencia es la que hoy me inspira a construir este camino, y es también la explicación de muchas acciones que he desarrollado en él.

Una de esas tareas es, sin duda, la escritura, pues desde que mi hijo nació se convirtió en una de las formas de comunicarme con él mientras trabajaba fuera de casa: en mi ausencia, pedía yo a su nana² que, por favor, leyera las notas y mensajes que le dejaba escritas en “nuestro diario”; un cuaderno cosido, de esos que se llevan a la escuela, escogido especialmente porque el motivo de la portada tenía que ver con nuestra vida. Para mí, esa era una manera de acariciarlo con mis palabras durante mi ausencia; fue el comienzo de nuestras cartas: mensajes que le ayudaron a crecer con amor.

Hoy con seguridad afirmo que él ha sido la inspiración de esta propuesta, estoy convencida de que, con el paso de los años, y cada vivencia,

1 Licenciada en Administración y Supervisión Educativa; Especialista en Docencia Universitaria y Pedagogía; Magíster en Bioética y Educación; Doctora en Educación; Docente Colegio Rodolfo Llinás IED; correo electrónico: rschacón@educacionbogota.edu.co

2 De acuerdo a los conceptos planteados por Gervilla (2008): cuidadora.

cada uno de nosotros “mudamos de piel”; así nos re-significamos, no solo como personas, sino como profesionales. De igual manera, pienso que esa “piel de maestro” nos ayuda a configurar las vidas de nuestros niños y niñas, así como las de sus familias, convirtiéndonos, de alguna forma en parte importante de su mundo, de su construcción.

Es en ese momento cuando no se debe escatimar ningún esfuerzo para proponer un camino desde la propia experiencia; partiendo de las incertidumbres, alegrías y tristezas, logros y frustraciones que hacen parte de la vida y de lo humano. Es allí, donde reconocemos a cada ser de esas familias y les brindamos la voz de la esperanza, mientras nos construimos con sus vivencias. Una cercanía siempre importante para mí; por eso, en cada experiencia busco entablar una relación cercana y armónica con los contextos familiares de mis estudiantes; siempre aprendo y desaprendo, porque los maestros somos estudiantes.

Carta 2. Las alas me las ofrece el aula

Amables docentes:

Diversas esencias se mezclan en la vida del maestro. Fusión con aroma de pregunta, inquietud, deseo de conocer y comprender, pero, sobre todo, de aportar. Cuando recuerdo el origen de este proyecto unido a mi experiencia personal, aparecen los nombres de mis estudiantes: Daniel Esteban, Andrés Felipe, Ángel, Xiomara, Karen, Leonardo: esencias que cobran vida. Es a partir de la relación con ellos y sus familias que me interrogo por la forma de ayudar a mejorar su comunicación, con pautas de crianza más asertivas en pro del bienestar de todos.

Así, en una tarde de diálogo y café con un colega, grité eufórica y plena de alegría: ¡Lo tengo, lo tengo!, como cuando en pleno salón de clase, durante la infancia, encontramos la respuesta. Sí, así. Recuerdo que dije: “La respuesta está en un buzón, un buzón de cartas, que nos escribamos”; y, como un día lo soñé, allí estaba, un buzón de madera para depositar y buscar con afán la correspondencia de nuestros seres amados; era marzo de 2010, orondo junto a la puerta del colegio, sobre una mesa, vivía decorado con las coloridas manos de niños y niñas: así, como son las familias, de diversos colores; daba la bienvenida quien llegara, mientras niñas y niños querían descubrir qué y para qué eran esas cajitas.

Por supuesto, ahora en plural, son “los buzones”, porque, afortunadamente, en el camino encontramos otros soñadores, locos, intensos y persistentes como nosotros; querían cambiar, o por lo menos incidir en la vida de nuestros estudiantes. Allí estaba Bertica, con su rostro tierno y tranquilo, producto de la experiencia, de vida y de maestra, con esa paz que daba a mis aceleradas ideas diciendo: “Empecemos. Sumercé me guía; me enseña y yo la sigo, pero empecemos”. Luego, se sumaron maestras como Luz Stella y Mercedes, quienes se han convertido en cómplices de este sueño y han tomado con fuerza también el timonel.

Y por fin..., nacen “Cartas para crecer con amor”, marcando una trayectoria que pone de manifiesto el interés por crear, fortalecer y consolidar el vínculo familiar y escolar desde los intereses, sueños, saberes y vivencias cotidianas de cada uno de estos contextos para construir, desde el reconocimiento y la corresponsabilidad, a través de la escritura de cartas, posibilidades de una crianza respetuosa, amorosa y positiva, donde cada quien desde su rol: niños, niñas, padres, madres, cuidadores, maestros y maestras, aporte a la construcción de bienestar en la familia y la escuela.

Los diálogos propuestos para la escritura de cartas tienen tres momentos que dinamizan la comunicación: 1) Maestros y maestras se disponen para una escucha activa del sentir de niños y niñas; estos relatos, ofrecen con claridad los temas de escritura que permiten conocer y establecer conexión con las vivencias en casa; 2) Hay una observación atenta de los niños y niñas, de sus formas de interacción, sus voces y actitudes, interacciones que invitan a la escritura desde las necesidades expresadas por sus cuerpos, miradas y demostraciones de afecto o molestia; y 3) Las respuestas de las familias a la correspondencia recibida, las cuales permiten a maestros y maestras acercarse con una mirada diferente a las necesidades asumidas desde el rol familiar, que la escuela puede acompañar.

En conjunto, todo ello es el comienzo de una escritura creativa que emerge como pretexto para escuchar a niños y niñas; para conversar sobre lo que piensan, sienten y viven en su familia y, desde allí, leer y escribir con significado; es decir, a partir del mundo propio, de eso que cobra vida en cada quién y encuentra un lugar en este proceso de socio-afectividad a través del lenguaje. Hemos construido dicha escritura desde la comunicación por medio de cartas que significan: un diálogo vivo, con líneas cargadas de afecto, conocimiento, reconocimiento y divertimento.

Una vivencia clara en la articulación de los propósitos didácticos y comunicativos trazados en esta propuesta, tarea fundamental del maestro; reunión que brinda innumerables oportunidades para convertir la lectura y escritura en actos corrientes para la vida de estudiantes, maestros, padres de familia, familias y cuidadores, no como actos impuestos “desde afuera”, sino como necesidades propias de todos y, para este caso, se refleja en el interés y necesidad de construir y formar ambientes familiares y escolares, felices y saludables. Así se lograrían procesos de un enseñar-aprender realmente autónomo, en el cual niños y niñas:

[...] puedan acercarse de manera diferente a las propuestas educativas en donde los unos y los otros se configuran como actores, autores y gestores de ambientes saludables, familiares y escolares para la infancia (Chacón, 2018, p. 101).

Este sueño, vuelto realidad, implica una dinámica inconstante, pues la vivencia misma del proyecto toma forma con la interacción de nuestros estudiantes, padres, madres, cuidadores, maestras y maestros, en concordancia con las experiencias propias de cada estudiante y su contexto. Reconocer cada momento como una pieza que encaja en esta idea de transformación, es aprender también que cada fracción tiene una manera determinada de construir armonía. En este sentido, la escritura, la lectura compartida de cartas, con la presencia de familias en la escuela, y las respuestas de niños, niñas y familias, son el color y la vida de la experiencia, que sostiene, alimenta y rehace las relaciones e interacciones. Cada etapa ha sido un punto de partida y retorno que propone rutas para acompañar el vínculo familiar y escolar, y cuenta con una participación cada vez más nutrida y valorada.

Carta 3. Señales de amor que se avivan y ofrecen en cada letra

Estimados niños, niñas, jóvenes, padres, madres, abuelitos, abuelitas, cuidadores, familia. Me alegra tener la oportunidad de compartir mi escritura con ustedes, pues se trata de la fuente de mi inspiración, de mis sueños como maestra. Solo intentaré describir nuestra historia en el proyecto, de tal manera que contagiemos a otros con esta ilusión, mientras seguimos creyendo en ella como posibilidad de crecer juntos, familia y escuela.

Por mucho tiempo, familia y escuela se han distanciado, estableciendo una relación que a veces solo se centra en la vida académica de niños y

niñas, parecería que quieren ir por caminos distintos, a pesar de compartir el mejor proyecto posible: los hijos de la familia y la escuela. Por fortuna, no todas las miradas se desvanecen y es posible celebrar nacimientos como el que nos convoca: su proyecto de “Cartas para crecer con amor”, el cual, se empeña en construir un vínculo familia-escuela que nos permita a todos, justamente “crecer con amor”, porque, sin duda, una infancia vivida desde el amor garantizará niños, niñas, jóvenes y adultos felices, quienes ofrecerán eso mismo a sus entornos cercanos. Así habremos puesto nuestro granito de arena para una sociedad más justa, humana y solidaria.

¿Y quién no se ha emocionado al recibir un mensaje, una carta, una nota de alguien que ama? Esta escritura epistolar³, propuesta en tiempos de globalización cultural, donde la tecnología insta una forma diferente escribir, no deja de ser una simple curiosidad formal, pero se convierte en pretexto para hablarnos, conocernos y reconocernos en la propia grafía, en la decoración de la carta o el tipo de papel elegido, el color que expresa hace vibrar, sentir y, de alguna manera, representa un modo de vida único que como maestros y maestras buscamos sea amado y valorado por niños y niñas, para que, con esas señales de amor vivas y ofrecidas en cada letra, crezcan, se fortalezcan las posibilidades de construir cada día.

Así, con nuestro paso, juntos, familia y escuela, forjamos senderos, y uno de ellos parte del diálogo que como maestras establecemos con los niños y niñas autores de las cartas. En los primeros grados se realiza una construcción colectiva, mientras los grados posteriores trabajan alrededor desde una idea surgida en conversaciones grupales para, luego, de manera individual emprender la escritura, lo cual permite una comunicación muy personalizada; la carta se refiere a un tema especial que, desde el sentir e inquietudes propias o relacionadas con la vida en familia, se aborda con puntualidad.

En el espacio familiar la carta se convierte en tema de reflexión, excusa para un momento de diálogo que permite a niños, niñas y familias verse al espejo, valorarse y reconocerse. Se quiere trascender mensajes del

3 El género epistolar puede rastrearse hasta el Antiguo Egipto, cuando hizo parte del trabajo de los escribas, conservado en Grecia. También se refiere a las epístolas o cartas del Nuevo Testamento, enviadas por los apóstoles a las primeras comunidades cristianas. Para la Real Academia, la Epístola es sinónimo de carta y tiene una función comunicativa.

tipo: “hijo te amo, tú eres mi mayor tesoro, lo mejor que tengo en mi vida, quiero que siempre estés bien, cuenta conmigo, pórtate bien”; no porque estén equivocados, sino porque buscamos cartas más específicas, dirigidas a tratar temas propios de la vida cotidiana familiar, pero no mencionados porque damos por hecho que se entienden, por el afán diario de nuestras actividades o porque creemos que todo va pasando como debe pasar.

Pero la construcción de cartas también marca a veces senderos insospechados, asombrando a todos; por ejemplo, cuando se trató el tema de los sueños, hallamos frases como: “Mi sueño es que mi papá tenga más tiempo para mí”; “ser un grupo 201 feliz, inteligente y amable”; “Que mi familia sea feliz”; “Que mis papás no se peleen”. La carta llega entonces al destinatario: la familia; se deposita en un buzón a la entrada del colegio para que padres y madres busquen su correspondencia, volviendo luego con la respuesta a esa “carta de amor”. Un segundo sendero transitado, el cual, sin dudas, causa expectativa, pues resulta emocionante para niños y niñas saber que llega el cartero. Las líneas descubren disculpas, reclamos, historias, perdones, reconocimientos, solicitudes, mimos y consejos, todo con un elemento en común: el interés de crecer como familia.

Como tercer sendero, durante la semana buscamos un “buen” momento para leer y compartir las cartas. Los niños que ya saben leer deciden si quieren compartir en voz alta, otros desean que la profe lo haga y, ahora, surge una innovación en el aula, construida a partir de la reflexión en el mismo proyecto: una invitación a los padres, cuidadores y la familia en general para estar en la escuela y gozar el momento de la lectura; las voces quebradas de maestras y padres van anunciando: “Llegó el cartero para...”, y los ojos de sorpresa lo dicen todo.

El cuarto sendero transitado surge de la lectura de cartas; hay un tiempo especial para compartir los sentimientos frente a las respuestas recibidas, construyendo una reflexión a su alrededor. Así continua este ciclo, nutriéndole cada día con más acciones conjuntas, como las autobiografías escritas con la familia, la bitácora del proyecto, el diario sobre la vida familiar o las sensaciones al compartir la lectura en la escuela. Estrechando lazos de fraternidad entre familia y escuela, proponemos dar de nosotros a otros; por eso programamos “El regalo compartido de navidad” con entidades o grupos de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, y buscamos construir redes familiares, de cuidado, de

trabajo académico, de recreación y de una cultura alrededor de ambientes familiares y escolares saludables.

Carta 4. La cosecha se ofrece en la voz de niños, niñas y familias

Querida comunidad: Con el corazón hinchado de felicidad quiero contarles que ahora, como maestra, puedo ser parte del público que escucha atenta las narrativas de este proyecto, en la voz de niños, niñas, madres, padres, abuelitos, abuelitas y cuidadores, quienes cuentan la historia recapitulando como solo pueden hacerlo sus protagonistas, porque eso son; han motivado cada paso dado en los senderos de este camino. Verles en un congreso, en una entrevista, en un foro, me permite afortunadamente, comprender que hemos logrado la meta. Es cierto, aún falta camino por, pero a su lado siempre es más fácil.

El escuchar su voz, siempre nueva, mientras exponen lo aprendido sobre la integración de la familia a las vivencias escolares, permite comprender que, de alguna manera, la institución quiere colaborar en su desempeño como padres y madres de familia, cuidadores y familias, desde la reflexión, el diálogo, la retroalimentación, lejos de la crítica y el escarnio. Esta escucha en los espacios de diálogo del aula, ha sido fundamental para conocer profundamente el contexto familiar y social de los niños y niñas, para plantear procesos de acompañamiento sobre pautas de crianza amorosa y respetuosa.

Respecto a los procesos de lectura y escritura, niños y niñas muestran interés por aprender a leer y escribir, para conocer y producir la correspondencia. Sin embargo, una relación más cercana y estrecha con la infancia y sus familias, implica sumar esfuerzos en pro del bienestar emocional de todos, y fortalecer los momentos de participación escolar, pues tomar “parte activa” significa hacernos responsables, compartir con otros, emitir ideas, tomar decisiones y exigir nuestros derechos; es decir que la participación involucra un alto grado de compromiso:

La participación educativa es un factor decisivo para la calidad de la educación, porque participar es un signo de libertad y madurez democrática, es un medio para mejorar la gestión de los centros, es una forma de acercar la sociedad al hecho educativo y es una cultura [...] La participación en los centros educativos puede tener distintos grados de intensidad según la implicación de los participantes y el peso de la autoridad de la dirección institucional (Gervilla, 2008, p. 121).

Referencias

Chacón, R. (2018). *Prácticas, saberes y sentires que establecen vínculos familia y escuela en el primer ciclo de educación del Distrito Capital de Bogotá: Estrategia pedagógica de participación para construir ambientes escolares y familiares saludables en la infancia*. Obtenido desde <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13188>

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar*. Madrid: Narcea.

AHIMSA: semillero escolar de Hatha yoga

Sandra Milena Pérez Medina¹

La importancia del Satsanga²

Las personas crecen a través de la gente.
Si estamos en buena compañía, es más agradable.
John Lennon

El presente relato nace de la necesidad de contar una experiencia del corazón, hecha con amor desde y para la escuela, gracias a las voces de compañeros y amigos que, a veces, creen más que uno en lo hecho, motivando a contarlo a otros, a darle la importancia que merece. Como afirma Giraldo (2011): “Sistematizar una experiencia permite establecer el diálogo desde la vivencia situada en el aula de clase, con los sentidos y fines de lo que un maestro propone en su práctica pedagógica”. De esta manera, se teje la urdimbre de conversar, como elemento transformador del rol de docente que enseña a otros, desde una perspectiva de investigación.

“*Ahimsa*³: semillero escolar de Hatha Yoga”, es un espacio pedagógico que nace en 2017, como parte de la estrategia de ampliación curricular para la jornada única del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED (TRV), ubicado en la localidad 4, al Sur Oriente de Bogotá. El semillero se fundamenta en la teoría y práctica del Hatha yoga, un estilo de yoga que busca sincronizar pensamiento, movimiento corporal y respiración;

- 1 Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional; Instructora de yoga, Asociación Mundial Hastinapura; Docente Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED; correo electrónico: smperezm1@educacionbogota.edu.co
- 2 “Satsanga” se refiere a un grupo de personas afines y con inclinación espiritual, que se esfuerzan por lograr un objetivo de realización, también implica la importancia de la buena compañía.
- 3 “Ahimsa”. Término sánscrito que se refiere a la no violencia y el respeto a la vida; implica abstenerse de herir en pensamiento, palabra y obra.

para lo cual hace uso de posturas físicas, denominadas “*asanas*”, que se acompañan de ejercicios de “*pranayama*” o respiraciones conscientes, y la búsqueda de atención plena.

La práctica se ha desarrollado con estudiantes de educación básica secundaria, buscando generar procesos encaminados a reconocer y aceptar el propio cuerpo y emociones. En este sentido, el desarrollo de la propuesta se ha convertido en una experiencia vivencial, antes que en una práctica pedagógica; pues los estudiantes acuden por interés propio y sin presión alguna. El proceso ha favorecido una convivencia escolar más armónica y ha contribuido al fortalecimiento del desempeño académico.

Yoga⁴. En búsqueda de la unidad en la escuela

El yoga es un camino hacia la libertad. Con su práctica constante nos podemos liberar del miedo, la angustia y la soledad.

Indra Devi

En la localidad de San Cristóbal la situación socioeconómica es compleja, diversa y de alto riesgo. Las dificultades económicas del sector exponen a sus habitantes a riesgos sociales, que se reflejan en la desesperanza de la población más joven. Este hecho, sumado a falta de credibilidad en la escuela -generada por prácticas escolares tradicionales-, influye directamente en los índices de deserción escolar; pues muchos jóvenes se retiran para conseguir recursos económicos, empleando formas que muchas veces se encuentran fuera de la legalidad.

A ello se suma, como problema social para los jóvenes de la localidad, la falta de preocupación de sus padres o cuidadores, no solo frente a los procesos académicos, sino a lo concerniente a su desarrollo personal. Esto nota, por ejemplo, en su dificultad para afrontar diversas situaciones y las emociones relacionadas. Como afirma Satyananda Saraswati (2012), niños y niñas tienen muchos problemas que no explican o expresan porque su psicología no está madura, así que suelen hacerlo con su comportamiento, y en muchas instituciones solo se buscan respuestas a nivel intelectual, para dificultades emocionales o socio afectivas.

4 Término sánscrito que significa unión o sendero espiritual que nos conduce a la unidad.

Situaciones como las descritas, generaron la necesidad de desarrollar el semillero Ahimsa, como alternativa pedagógica para “dar sentido” a la escuela, reconociendo, como mencionan Torres y Merchán (2018), que los estudiantes son seres humanos en formación, interesados en ser escuchados y reconocidos como agentes transformadores del mundo que los rodea. En este sentido, el semillero se ha configurado como alternativa viable y pertinente para trabajar en la institución, considerando que: “es necesario reivindicar el lugar de la sensibilidad (lo sensitivo, sensorial, sentimental, sensato, sensual) como semilla de conocimiento que se construye haciendo, estando, participando” (Rivero, 2011).

Por lo anterior, la práctica del yoga implementada con los estudiantes insta un espacio de construcción en torno a la pedagogía del auto-cuidado, y permite concebir la escuela como un lugar de búsqueda, aceptación y fortalecimiento personal. Además, como resultado, la práctica puede influir positivamente en las habilidades de concentración y atención, fundamentales para el aprendizaje escolar, al trabajar en planos simbólicos sutiles, que logran alcanzar el subconsciente.

Ahimsa es un espacio donde la totalidad de estudiantes es bienvenida, sin ningún tipo de presión por trabajar al mismo nivel de nadie: cada persona tiene responsabilidades asignadas y son realizadas cuando anímicamente se encuentra dispuesta a hacerlo, con su ritmo, sin juicios o calificativos buenos o malos. Esto permite que, poco a poco, las inseguridades expresadas con un “no puedo”, o “me duele”, den paso a la aceptación.

Ahimsa, un camino hacia el corazón

El Yoga es una luz que, una vez encendida, ya no se apaga.
Cuanto más se practique, más brillará.
Yogacharya B. K. S. Iyengar

El semillero de Hatha yoga se ofrece a los cursos entre sexto y octavo de educación básica secundaria; se desarrolla en tiempos y espacios establecidos en el plan de estudios. Hoy está compuesto por 80 estudiantes: 59 niñas, y 21 niños y jóvenes, contando con la participación de estudiantes de diferentes ciudades del país, así como extranjeros (inmigrantes económicos o población desplazada por la violencia). Así, el semillero es un espacio de inclusión y acogimiento que ayuda a crear vínculos de identidad frente al grupo y el contexto educativo.

Este espacio de trabajo con el cuerpo, la individualidad y los otros, reconoce que la formación escolar y los procesos de aprendizaje surgen del interior de cada uno de los participantes: cada niño, niña o adolescente es un mundo por descubrir y es de vital importancia crear un lugar de crecimiento personal, donde las emociones puedan ser expresadas, sentidas y hagan parte de la cotidianidad de la escuela, sin subvalorarlas, irrespetarlas o vulnerarlas. En este sentido, es importante mencionar que lo emocional se relaciona con la capacidad de conocer, aceptar y manejar los sentimientos:

El aprendizaje socioemocional es el proceso a través del cual se adquiere y aplica efectivamente el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para establecer y alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Inmens, 2019).

Entonces es indispensable crear espacios que atiendan las necesidades que van más allá del currículo de áreas básicas, preocupándose por atender la emocionalidad y la afectividad de quienes participan. Esto permite comprender que las prácticas académicas pueden afectar los sentimientos, pensamientos y acciones de los actores, dando un mayor valor a la cotidianidad escolar. De igual manera, nuestro semillero de yoga busca presentar al maestro como un ser “no solo intelectual, sino también, como una amalgama de emoción, lenguaje, experiencia, expresión, vivencia, transformación, intención, construcción, movimiento, invención e interacción social” (Giraldo, 2011).

Ashtanga yoga⁵, nuestro sendero hacia el conocimiento

El Yoga no se trata de tocarse los pies, trata de lo que aprendes por el camino.

Jigar Gor

El camino metodológico de esta experiencia se fundamenta cualitativamente desde la teoría y práctica del yoga (uno de los conocimientos más antiguos de la humanidad), articulándose con la pedagogía y experiencia adquirida en praxis. Luego de encontrar un espacio de trabajo, en primer lugar, y en consenso, se establecieron acuerdos de convivencia, respeto y cuidado de los bienes: trabajar sin zapatos (por percepción corporal y contacto con el entorno, sin la preocupación de perderlos); en segundo

5 Nombre dado a las disciplinas del Hatha yoga, que se pueden traducir como los ocho pasos del camino espiritual o los ocho pasos del yoga.

lugar, se ofreció realizar una sesión de “asanas” o posturas empleando los nombres de estudiantes en sánscrito, mientras se describían los beneficios físicos y las técnicas para la su correcta ejecución; todo, con el ánimo de familiarizar a niños y niñas con el lenguaje propio del semillero.

En tercer lugar, se propuso a los asistentes indagar sobre la postura que más llamara su atención, ya fuera por su facilidad o dificultad en la realización. Este último aspecto evidenció la mala higiene postural de los estudiantes, y permitió explicar la importancia de cada postura a nivel corporal y mental. En este sentido, se propuso no resistirse a la dificultad y comenzar un trabajo de aceptación y alcance de logros progresivo. Así, en relación con los beneficios de las posturas, una de las estudiantes afirma: “Cuando hago las posturas siento que me estiro y que mi cuerpo tiene la capacidad para hacerlo, cuando la hago, siento como se acomodan mis huesos y mi columna” (Estudiante, grado octavo)⁶.

Así se realizó el primer trabajo, desde y hacia el cuerpo como territorio seguro, vinculando el manejo de las emociones, relacionándolo directamente con los objetivos del yoga y del semillero en sí: “restaurar la simplicidad, la paz y el equilibrio en el cuerpo y la mente para liberarla de la confusión y la angustia. Por medio de los asanas se integran el cuerpo, la mente y la inteligencia” (Iyengar, 2015); o, como diría otra estudiante: “Me gusta porque me siento más capaz al estirarme; además, es como si mi semilla estuviera creciendo porque voy mejorando cada vez más” (Estudiante, grado octavo).

El trabajo del semillero también aborda una función operativa: la elaboración de “asanas” permite el autoconocimiento, la aceptación y el amor propio; es un ejercicio que parte de la corporeidad, pero que sutilmente comienza a mostrar nudos, resistencias y fortalezas en lo emocional y afectivo. Así, los participantes reconocen su cuerpo, su inteligencia corporal y cinestésica, mientras reflexionan continuamente sobre su cuerpo y su relación con el entorno; acciones que permiten construir relaciones interpersonales positivas (Secretaría de Educación Distrital, 2015).

Junto a ello, se trabajan otras herramientas, como los ejercicios de respiración, para identificarla, conocerla y comenzar su práctica consciente. La respiración consciente mejora el flujo de energía y genera una con-

6 Todas las citas de estudiantes fueron recopiladas durante los años de trabajo en el semillero y se identificarán con el curso al que pertenecen.

xión entre el cuerpo y la emoción. En el semillero, se realizan acciones de conciencia respiratoria, como las citadas en la Pedagogía del Loto (Rubio, Garzón, Acuña, Cuellar y López, 2014), y técnicas para manejar los músculos del diafragma. También ejercicios de concentración, como seguir con la mirada figuras geométricas en el tablero, las cuales van recorriendo con cada fase de respiración; a los estudiantes más avanzados se les solicita cerrar los ojos y comenzar ejercicios de percepción corporal de pies a cabeza; lo que demuestra confianza y seguridad en sí mismos y en el grupo.

Por último, se proponen ejercicios de meditación, para encontrar un espacio de quietud mental, de silencio interior; éstos llevan al despertar de la conciencia de sí mismo, recorridos mentales por el cuerpo con trabajos de tensión y relajación, enfocados en brindar calma en medio de la agitada vida cotidiana; como menciona una de las niñas que participa en el semillero: “Me ayuda a relajarme en momentos que estoy cansada o estresada” (Estudiante, grado octavo). Ahora algunos estudiantes solicitan ejercicios cortos de yoga al inicio de sus clases de ciencias (espacio también liderado por la docente del semillero).

Parinama⁷: un camino a la transformación

El Yoga es la llave de oro que abre la puerta a la paz, la tranquilidad y la alegría.

Yogacharya B. K. S. Iyengar

La transformación comienza por sentimientos de motivación hacia la institución, evidenciados en la asistencia permanente y constante al semillero (con un 95%), lo cual es destacable, teniendo en cuenta que son espacios donde la nota no existe. Quienes participan adquieren prácticas de auto-cuidado y se sienten empoderados del espacio, reconociéndose como “el grupo de yoga”; colaboran en actividades de socialización de sus prácticas, con lo cual generan sentido de pertenencia.

Así lo demuestra una estudiante de octavo cuando dice: “En la entrega de boletines me sirvió para no tener tantos nervios a presentarme ante la gente”. Entonces, que los estudiantes sientan el espacio del semillero como un lugar seguro, agradable y de crecimiento personal, es el mejor resultado y prueba de que el proyecto responde a su objetivo inicial: crear espacios de autoconocimiento, auto-reflexión y cuidado de sí y del otro; por eso otro estudiante de octavo afirma: “He encontrado herra-

7 En sánscrito: “Lo que transforma, lo transformador y lo transformado”.

mientas en el semillero, me ha ayudado a controlar estrés y me ayudado con problemas”; mientras otros cuentan cómo han superado retos y dificultades de orden personal, favoreciendo su desarrollo motor, sensorial, físico y mental: “He aprendido a trabajar con mi cuerpo, me gusta la postura de la paloma (*kapotasana*), porque es difícil de lograr y llevo mucho tiempo” (Estudiante, grado octavo).

El trabajo en equipo también se ha fortalecido, los estudiantes comienzan a trabajar en la elaboración de coreografías sencillas por parejas (como el *Surya namaskar* o saludo al Sol), hacen presentaciones con modelos de plastilina en 3D o realizan la escritura y montaje de una obra de teatro basada en “asanas” vinculados a la naturaleza:

Y en ese momento pensé que puedo pasar mi tiempo llenándome de energía al ver el Sol (*Surya namaskar*) o disfrutar del iluminado en la noche por la luna (*Chandra namaskar*), y olvidar mis problemas y ver mi paraíso reflejado en la luz de la luciérnaga (Fragmento de la obra “La luz de las luciérnagas”, escrita por una estudiante de grado noveno).

El trabajo también arrojó resultados relacionados con la función lógica del cerebro, que muestra mejoras en las habilidades de aprendizaje de los participantes. Desde la voz de dos estudiantes de grado octavo: “Me ha servido en educación física, ya que me concentro más y tengo más estabilidad en los ejercicios”; “El semillero de yoga me ha servido en otras materias, como matemáticas, porque me ayuda a controlar el estrés de esa clase”. Ello es razón suficiente para seguir trabajando en el semillero y proponer proyectos de investigación dentro del mismo, que puedan repercutir dentro y fuera de la institución⁸.

También comienza a vislumbrarse participación de las familias en el trabajo con el yoga propuesto por el semillero. Debido a la contingencia del COVID 19, se han realizado algunas prácticas con padres, hermanos y otros docentes; aspecto que se espera consolidar en un futuro cercano, pues como afirma una joven “*yoguini*”⁹ de octavo: “Se lo recomiendo a mi mamá, ya que a veces es una persona que se estresa mucho, entonces pienso que el yoga le ayudaría mucho a mejorar eso”.

8 El semillero ya ha tenido la oportunidad de socializar su experiencia pedagógica con otros docentes a nivel internacional, específicamente en el marco de la Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas (RIIEP).

Lo anterior prueba que indagar lo cotidiano permite reflexionar pedagógicamente, y que surjan “preguntas sobre el cuerpo, corporalidad, etc., y la trascendencia de las clases en la construcción del ser humano” (Giraldo, 2011). Así se genera un conocimiento de tipo social, lo cual resalta la importancia de los proyectos creados desde el semillero, pues pueden llegar a otros espacios dentro y fuera del aula, en favor de la calidad educativa, con proyección hacia la interrelación con otros maestros y nodos de investigación.

El estado de Ananda¹⁰

Nadie puede volver atrás y empezar un nuevo comienzo, pero cualquiera puede comenzar hoy mismo y hacer un nuevo final.

María Robinson

Ser docente investigador en Colombia parece una tarea titánica, pero es la labor diaria de millones de maestros, muchos con ideas maravillosas que terminan en el olvido. Dichas iniciativas son las que crean vínculos reales entre los miembros de una comunidad educativa, al volverse significativas por nutrir la esencia del trabajo docente; marcan una diferencia en los modelos tradicionales y son recordadas y valoradas por el corazón de sus estudiantes. Al principio, investigar parecía una obra inimaginable, pero gracias a iniciativas como las del IDEP, los maestros podemos reconocer el valor de nuestras prácticas, destacando nuestro trabajo y aportes a la educación.

El programa “Maestros y maestras que inspiran” ha logrado eso, evidenciar prácticas de docentes que sueñan con una educación de calidad humana y académica. Estar en él fue inspirador desde el primer momento y, sin duda, estoy agradecida con la vida por la oportunidad de conocer, compartir y aprender de los otros docentes y tutores; cada asesoría me hizo entender la necesidad de aprender cosas nuevas y reaprender otras, que es difícil despegar esas piedras mentales que no te dejan avanzar, puede ser hasta doloroso, pero hacerlo es maravilloso; las oportunidades están en el aquí y ahora, solo debemos aventurarnos a aceptarlas; si lo haces con pasión: ¡Siempre habrá valido la pena!

9 Mujer que práctica yoga.

10 Término sánscrito que denota alegría y felicidad suprema.

Referencias

- Giraldo, L. G. (2011, Mayo-Junio). La formación en investigación del maestro de educación física: de la indagación a la investigación. *Revista internacional Magisterio*, No. 50, pp. 26-31.
- Inmens. (2019-Septiembre 13). *Inmens. Contenidos y servicios para los trastornos de conducta*. Obtenido el 4 de noviembre de 2020 desde <https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/social-emotional-learning-what-you-need-to-know>
- Iyengar, B. (2015). *Yoga. El sendero hacia la salud holística*. Barcelona: Blume DK.
- Rivero, I. V. (2011, Mayo-Junio). El juego en las decisiones de los docentes de educación física. *Revista Internacional Magisterio*, No. 50, pp. 32-37.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2015). *Educación Bogotá*. Obtenido en octubre de 2020 desde https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/973/2/Cartilla_ed-fisica-web.pdf
- Torres, J. D., y Merchán, C. A. (2018). *Investigar en la escuela: La experiencia de TRV Research Group, Semillero escolar de investigación del IED Tomás Rueda Vargas (Bogotá)*. Bogotá: SED, IDEP, Editorial Magisterio.

Corporeidad: hábitat de paz

Sandra Patricia Alvarado Garay¹

¡Un lugar de todos!

El proyecto “Carnaval Zubiriano: Corporeidad: hábitat de paz”², se lleva a cabo en el Colegio Ramón de Zubiría, sede C, jornada mañana, ubicado en el barrio la Palma, Suba. La experiencia pedagógica se sitúa en los años 2017 y 2018; cuenta con la participación de niñas, niños y jóvenes entre los 11 y 15 años, de grados 6° a 9°, provenientes de Bogotá y distintas regiones del país; su propósito es sensibilizar a la comunidad educativa hacia la construcción de una cultura para la paz.

Una de las razones para crear el proyecto fue atender las frecuentes situaciones de agresión física y verbal en el aula, y las peleas callejeras a la salida del colegio, pues el estudiantado se daba cita en las calles cerradas del barrio. Angustiada por esta situación, que ponía en riesgo la salud y la vida de nuestra juventud, y gran preocupación a maestros, directivas y padres de familia, materializamos la idea de este proyecto como camino para mejorar la convivencia escolar, situando la corporeidad como protagonista y hábitat de paz, expresión y transformación.

Así, se creó una metodología para propiciar un ambiente de auto-conocimiento, donde se experimenta, reflexiona, re-significan y gestionan las emociones, a través de la exploración de técnicas somáticas (yoga, meditación, danza, movimiento), que movilizan las tensiones y conflictos propios del diario vivir escolar. El resultado fue lograr posicionar el

-
- 1 Maestra en Artes Escénicas; Especialista en Educación, con énfasis en Enseñanza del Arte Dramático; Máster en Danza-Movimiento-Terapia, IL3 Universidad de Barcelona; Docente, Colegio Ramón de Zubiría IED; correo electrónico: salvarado@educaciónbogotá.edu.co
 - 2 Inicialmente el proyecto se denominó “el cuerpo como territorio de paz” en la actualidad se abordará como Corporeidad: hábitat de paz.

Carnaval como espacio festivo que rompe los muros de la escuela y se vincula al territorio, re-significándolo, llenándolo de alegría, colorido, formas y acciones simbólicas en torno a la vida y la paz.

La calle toma la relevancia de un espacio lleno de vida que antes provocaba miedo, individualismo e indiferencia, pero que con el acto festivo desaparece, dando paso a un lugar de todos (Herrera y González, 2018, p. 765, parafraseando a Da Matta, 2002)

¡Píntemela y se la coloreo!

El colegio inauguró su nueva sede en 2014, ubicada en el sector La Palma, hasta allí me traslado. El edificio impacta el territorio por su gran estructura y colorido, pero especialmente por su ubicación; limita con el barrio Los Comuneros, reconocido entre sus pobladores como “Casitas” y cuya historia data de un grupo de familias de recicladores provenientes de la avenida 19 con carrera 30, reubicadas desde la década del 90 por la Alcaldía de Antanas Mockus³; dando paso a un sentimiento de inconformidad por parte de los habitantes nativos que estigmatizó esa comunidad.

Cuando llegamos al sector los comentarios de algunos pobladores nos generaban miedo y prevención; por su parte, los estudiantes anhelaban llegar a su nuevo colegio, pues para ellos era un cambio significativo, dada la estructura, distribución y disposición de los salones, pero enfrentamos una gran dificultad: las zonas de descanso eran demasiado reducidas en comparación con el número de estudiantes; es importante destacar la relación entre el cuerpo y el espacio escolar, pues el lugar donde está el cuerpo genera determinadas formas de comprenderle, percibirle y apropiárselo.

Las clases comenzaron al tiempo que los problemas. La planta física cambió, de una sede con espacio amplio y abierto (sede A), donde se realizaban actividades al aire libre, a otra con espacio muy reducido (nueva sede C), que imposibilitaba generar otro tipo de acciones lúdicas y deportivas. Sumado a ello, había diversidad de estudiantes, cuerpos, estilos, subjetividades y maneras de ver el mundo; enfrentamos a un nuevo contexto y eso desencadenó mucho malestar y disgusto durante

3 “Los “Recicladores Comuneros” fueron una comunidad de más de cien familias que vivió durante treinta años en un lote de la localidad de Puente Aranda. En la década del noventa, la Alcaldía de Antanas Mockus los reubicó en Suba.

la hora de descanso, pues los jóvenes se empujaban o golpeaban sin culpa cuando corrían o jugaban fútbol u otros deportes, lo cual terminaba en agresiones verbales o físicas, o en amenazas que acrecentaban los conflictos interpersonales.

A pesar de las estrategias gestadas desde la coordinación, como reconocimientos y motivación, talleres de convivencia u organización de espacios para el descanso, durante un largo período de tiempo el colegio se caracterizó por las constantes peleas estudiantiles dentro y fuera de la institución; se encontraban en el patio de recreo o en los callejones del barrio para saldar cuentas pendientes: “Pedir pista”⁴ o amenazarse unos a otros con el famoso “píntela que yo se la coloreo”⁵; sumándose el agravante de encuentros con pandillas de barrios aledaños o grupos de otros colegios de la zona. Los pobladores denunciaron e hicieron vídeos que enviaron y fueron presentados en los noticieros. El impacto negativo en el desempeño académico no se hizo esperar, el ambiente escolar se centraba en la pelea diaria.

En 2016, surge un acontecimiento que me impactó profundamente, la agresión de dos niñas que en una pelea callejera arañaron sus rostros, se golpearon a puños y arrancaron el cabello. No podía entender por qué, con solo entre 12 y 14 años se lastimaban de esa forma, hasta hacer tanto daño. Se caracterizaban por sus rostros juveniles siempre maquillados, cabellos largos, uñas pintadas, faldas arriba de la rodilla, sonrientes, retadoras y siempre a la defensiva.

Pero lo fundamental no era su apariencia, sino los motivos que llevaban a esos niveles de agresión y las acciones que podíamos emprender para cambiar la situación, pues las anotaciones en el observador, citaciones de acudientes y sanciones no eran eficientes; después de cumplidas, volvían al colegio incluso con más “liderazgo” y a dar la revancha. Estas y otras tantas historias del día a día confirmaban la necesidad de esta propuesta, despertando en mí la pregunta por el cuerpo en la escuela, inspirada en el trabajo de Evelin (2012), quien estudia la escuela desde la dicotomía biológica y física, un cuerpo para llevar, domar, mostrar, un cuerpo para tener y no para ser.

4 Pedir pista significa solicitar espacio para hacer algo, entre ellos, el término también es empleado para citarse a pelear.

5 Expresión utilizada para retar a pelear a otra persona.

Volver al cuerpo...

Surge así la necesidad de sensibilizarnos frente a nuestra cotidianidad. La primera estrategia que utilicé cuando se iniciaba alguna pelea o problema en el aula, fue invitar a crear un círculo en el centro del salón (círculo de la palabra), utilizar la postura de Flor de Loto, cerrar los ojos y sentir la respiración; todo, para percibir cómo el cuerpo y la mente se tranquilizaban. Poco a poco la actividad se convirtió en un hábito al comienzo de la clase; luego empezamos a dialogar en grupo sobre las causas y consecuencias de lo que pasaba y, a medida que la situación se hacía comprensible, se buscaban soluciones. El “círculo de la palabra” reveló las razones detrás de las agresiones: celos, traición, rivalidad, envidia por quien era la más bonita o hasta resentimiento por quién había “echado la madre”⁶ primero.

La experiencia con estas actividades me llevó a notar una profunda conexión que se había empezado desde la reflexión. Así, desde la clase de danza era fundamental “volver al cuerpo”, reconociendo emociones y sentimientos; así que “Volver al cuerpo” fue una premisa para preguntar lo que pasa con él: escucharlo, conocerlo, cuidarlo, sanarlo.

“El cuerpo es bello”, “el cuerpo es vida”; encontramos el cuerpo como algo que se habita: “el cuerpo es territorio”; y también un cuerpo que se expande a algo más amplio que él, lo social: “el cuerpo es parte de la comunidad”; es cuerpo actuante “el cuerpo es un templo para la transformación de la sociedad” (Carmona, 2018, pp. 48-49).

Entre viajes y conversas

En 2017 era directora de un curso distinguido por su indisciplina y bajo rendimiento académico, donde las peleas y la falta de convivencia eran recurrentes. Ese mismo año tuve la oportunidad de participar en el “Encuentro Iberoamericano de maestras y maestros que hacen investigación desde la escuela y la comunidad”⁷, con la ponencia *Cuerpo, movimiento y emoción, una ruta para la emancipación* (Rey y Alvarado,

6 “Echar” o “Mentar” la madre es insultar nombrando a la madre de la persona.

7 VIII Encuentro iberoamericano de colectivos y redes de maestras y maestros, educadoras y educadores que hacen innovación e investigación desde su escuela y comunidad. Realizado en Morelia, México, del 9 al 22 de julio de 2017, por la Red Iberoamericana de colectivos y redes y maestros que hacen innovación e investigación desde la escuela y la comunidad.

2017), en representación del Colegio Ramón de Zubiría, y junto a la red Tejiendo sueños y realidades, la Red de cultura festiva escolar y la Expedición Pedagógica Nacional. Asumí este viaje pedagógico con expectativa e incertidumbre, pues mi curso quedaría solo. Entonces me di a la tarea de hablar con el grupo, contarles de mi viaje, compartir expectativas y establecer un vínculo de confianza.

Recibí cartas de felicitaciones: “Te voy a extrañar profe”. Fui recibida con afecto; traía una maleta llena de cuentos y anécdotas fantásticas. ¡Estoy segura de que nos extrañamos un montón! En nuestro círculo narré las historias del viaje, expuse fotos de la travesía, el color de los carnavales, las ceremonias rituales, la comida, el chile, el “no mames güey”, y la celebración del Día de Muertos. Compartimos golosinas, quedaron muy entusiasmados, tanto que alguien preguntó: ¿Profe, y por qué no hacemos carnaval este año? ¡Sí profe, salgamos a la calle!, dijeron; de allí nació la idea de “Corporeidad, hábitat de paz”. Desde ese momento mi mente actuó en clave de fiesta, se compartió la idea con los otros cursos y la expectativa de salir por las calles del barrio mostrando nuestra cara a la comunidad, somos alegría, vida y paz:

La fiesta muestra la cara alegre y agradable de la sociedad. Fomenta su cultura tradicional y es la medicina emocional que crea cultura de paz en la misma colectividad (Zarama y Bernal, 2011, p. 6).

Tuvimos la oportunidad de invitar a nuestro colegio al director del Centro de Desarrollo Educativo Zacatelco -CDEZ, de Tlaxcala, México, quien compartió su experiencia pedagógica: “La educación popular humanizante”; asistió el consejo académico y varios cursos participaron en diferentes talleres alrededor de problemáticas sociales y proyecto de vida; continuamos tejiendo, se realizaron intercambios con distintas redes de maestros.

El cuerpo que se hace metáfora y fiesta

En esta etapa continuamos cimentando la rutina de meditación, integramos la práctica de Hatha yoga⁸ al comienzo de clase y, al terminar, yoga restaurativo⁹ (crea estado de bienestar). Aunque las prácticas acon-

8 Hatha Yoga: Conocido por su práctica de “Asanas” (o posturas).

9 El Yoga restaurativo induce a la profunda relajación mental y física, dado que el sistema nervioso entra en pleno descanso.

dicionan físicamente, pues desarrollan firmeza y elasticidad muscular, el propósito es lograr la propiocepción (conciencia del ser corporal respecto al medio que nos rodea), conexión de mente, cuerpo y espíritu, para generar autoconocimiento. Uno de los instantes más bellos se da en los saludos, cuando niños y niñas dicen: ¡Namasté profe¹⁰!

Ya en una segunda etapa, se implementó la danza-movimiento-terapia¹¹, a través de las “Metáforas en movimiento”, juegos corporales utilizando esta figura vinculada al cuerpo, convirtiéndolo en semilla, agua, viento, amor, tristeza, paz; y de la exploración sensorial.

La educación del cuerpo no constituiría una serie de disciplinas cuyo propósito es unificar y homogeneizar a los individuos, sino más bien un acto creativo en el que se busca la experiencia del mundo como posibilidad de liberación (Cabra y Escobar, 2014).

Trabajé con el profe de investigación, escogimos temas y generamos exposiciones y debates abarcando problemas individuales, del barrio, el país y el mundo; allí surgió la dramaturgia de las comparsas, hasta llegar a la última fase: la carnavalera; integramos música, coreografías, vestuarios, murales, máscaras, muñecones y pancartas; surgieron liderazgos de logística y convivencia y mapeamos el recorrido “comparsero” por el territorio de “Casitas”. El día del carnaval todo fue expectativa, a primera hora podía verse el cambio en el ambiente escolar, a partir de la música, los murales, el colorido de los vestuarios y maquillajes. Se sentía la alegría de la fiesta y en grupo, o individualmente, se realizaba la práctica de respiración profunda, para armonizarse, concentrarse y tranquilizarse.

Por primera vez, la escuela se volcó a la calle en comunidad, andábamos el territorio; cuesta arriba de la loma, a nuestro paso se escuchaban instrumentos, risas, arengas y pregones festivos; se vislumbraban los cuerpos transgrediendo el espacio de la calle con sus múltiples formas y expresiones, despertábamos a los vecinos, que salían por las ventanas

10 Namasté: saludo de origen sánscrito proveniente de la cultura hindú. Invoca la idea de que todas las personas comparten la misma esencia divina, la misma energía y el mismo universo, por lo que palabra y acción tienen una fuerza pacificadora muy fuerte. Su expresión incluye un gesto con las manos juntas delante del pecho y una ligera inclinación de la cabeza.

11 Danza, movimiento, terapia es una técnica psicoterapéutica, basada en la relación de cuerpo-mente, que profundiza el vínculo entre moción y emoción.

y aplaudían; tanto que, en varias oportunidades preguntaron asombrados: ¿estos son los niños del colegio? ¡Bueno! ¡Menos mal no salieron a pelear!

Al evento de cierre invitamos a bailar a las abuelas del barrio Comuneros; una pareja de profesores y un grupo de madres y padres de familia también exhibieron danzas y cada curso presentó coreografías. “De esta manera, el cuerpo creativo irrumpe con las condiciones tradicionales y regulares de la escuela para escabullirse entre la fiesta y la comparsa” (Labrador, 2016, pp. 73).

Corpografías y corporrelatos

El impacto de la estrategia se revela en las sesiones, con las narrativas de los “Corporrelatos”¹² y “Corpografías”¹³, herramientas que permitieron enunciar lo que se sintió y vivió durante la experiencia, lo que gustó, los aprendizajes desde la corporeidad, la emocionalidad y la interrelación, y cómo todo el proceso aporta a la sensibilización para forjar una cultura de paz, que surge desde el interior y se proyecta afuera, en lo cotidiano, como se aprecia en la siguiente narrativa:

Al momento de realizar mi relajación comencé a sentir que solo yo existía, sentí una paz mental, tranquilidad y comodidad al realizar la postura. Me gustó sentir que todo en ese instante era perfecto, que nadie más entraba en ese mundo que creé, sentí bienestar interno y mucha paz en mi alma y mi corazón. Aprendí que, por medio de esta posición, obtenía mucha concentración y equilibrio. Logré obtener una profunda relajación y experimentar cada uno de los aspectos señalados, lo cual siento que tiene muchos beneficios para mi salud mental y física (Estudiante, 12 años).

Aprendizajes desde el ser

El proyecto ha contribuido al cambio significativo del ambiente escolar, que aún se continúa trabajando. Hay mayor autoconocimiento sobre la corporeidad y una mejor identificación de las emociones, desde la capacidad para dialogar, comprender las situaciones de conflicto y llegar a acuerdos. Los y las estudiantes manifiestan sensibilidad ante sí mismos, los demás y su entorno, prevaleciendo el sentido crítico y el respeto por la diferencia; reconocen en el yoga, la danza y el carnaval herramientas

12 Corporrelato: recurso metodológico de indagación de la experiencia corporal.

13 Corpografía: (Neologismo), cartografía del cuerpo.

que favorecen su expresión y autoestima, que les llenan de vitalidad y les permiten descubrir sus talentos y potencial, fortaleciendo su capacidad para comunicar ideas, emociones, sentimientos y sueños.

Junto a ello, se destaca la participación e interés de toda la comunidad: padres de familia, docentes, administrativos y directivos, particularmente el barrio Comuneros, comunidad con la que se generan otros proyectos para fortalecer el tejido social en el territorio. A nivel local, distrital e internacional se continúa compartiendo desde el ser y el saber, con las redes de maestras y maestros investigadores.

Desandar lo andado

Sistematizar mi experiencia me ha permitido encontrarme, desandar lo andado, traer de nuevo a la memoria todos los acontecimientos vividos, recrearlos, reinventarlos y reinventarme; llenarme de profunda esperanza, reconocer que somos un todo, que hacemos más cuando nos unimos con otros y echamos a andar un sueño colectivo. Esta apuesta inspiradora es un motor para continuar luchando por un mundo de sueños posibles, de “multiversos” de infinitas posibilidades, donde podamos: “Sentir, creer y crear para transformar”.

Referencias

Barnsley, J. (2008). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Obtenido desde https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2017/08/el_cuerpo_como_territorio_de_la_rebeldia.pdf

Bovio, R. A. (1998). *Las fronteras del cuerpo: crítica de la corporeidad*. Quito: Aya-Yala.

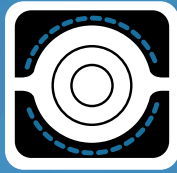
Cabra, N. A., y Escobar, C. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte, cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IESCO, IDEP.

Carmona, M. T. (2018). *Cuerpo territorio y política: una experiencia de construcción de paz*. Obtenido desde http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Coleccion_virtual/6_CUERPO_TERRITORIO_Y_POLITICA.pdf

- Castañer, M. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Chiapponi, F. (2001). *Yoga. Teoría y práctica*. Buenos Aires: El ateneo.
- Evelin, M. V. (2012, Julio-Diciembre). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía de lo corporal. SABER. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, Vol. 24, No. 2.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Herrera, N., y González, M. (2018). *La fiesta. Estudios sobre fiesta, nación y cultura en América y Europa*. Obtenido desde https://drive.google.com/file/d/1--WCRIKCgVHg8fvRZF17VrdaHa_uVc6r/view
- Iyengar, G. S. (2007). *Yoga para la mujer*. Barcelona: Kairós.
- Labrador, R. V. (2016). *Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica*. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a04>
- Lasater, J. (2017). *Restore and rebalance: yoga for deep relaxation*. Boulder, Colorado: Shambhala.
- Paramadvaiti, S. B. (2016). *Sistema de Yoga Inbound*. Bogotá: Vaishnavas acharyas.
- Rey, L., y Alvarado, S. (2017). *Cuerpo, emoción y comunicación, una ruta para la emancipación*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro iberoamericano de colectivos y redes de maestras y maestros, educadoras y educadores que hacen innovación e investigación desde su escuela y comunidad. Morelia, México, 9 al 22 de julio.
- Rubio, A. (s.f.). *Pedagogía del loto: respirar, pensar, actuar*. Obtenido desde <https://pedagogiadelloto.com/loto.html>
- Wengrower, H., y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.

William, M. G. (2009-Junio). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 9, No. 1, pp. 159-179.

Zarama, E., y Bernal, J. (2011). *Fiestas populares en clave de paz y convivencia. Guía para la aplicación*. Bogotá: FONADE.



Maestros y Maestras que Inspiran IDEP

Nuestro cuerpo, esa experiencia que a diario transitamos y cuya performatividad genera las más diversas formas de relación con otros seres tras la búsqueda de bienestar, es el tema central de esta maravillosa recopilación de experiencias creadas, gestionadas e implementadas por quince maestros y maestras del Distrito, que buscan con ellas, además de inspirarnos para que en nuestro interior se geste una luz que trascienda antiguas formas de originar conocimiento, permitirnos ver que existen otras maneras de cumplir con la misión que hemos decidido asumir.

Esa misión que, como maestros y maestras en palabras de Julio Cortázar, consiste en *enseñar aquello que es exterior al niño; pero asimismo guiar el hondo viaje hacia el interior de ese espíritu y regresar de él trayendo, para maravilla de los ojos de su educando, la noción de bondad y de belleza: ética y estética, elementos esenciales de la condición humana (1939)*; misión, que surge del profundo convencimiento de la existencia de un futuro lleno de amor, bondad, generosidad y empatía; un futuro en el que nuestros niños, niñas y jóvenes, serán los protagonistas y ofrecerán en ese entonces, aquello que hoy hemos sembrado en su interior.

Nidia Stella Camacho Rueda