

MAESTROS MAESTRAS QUE
INSPIRAN

Investigación pedagógica en Bogotá:

horizontes desde el programa
Maestros y Maestras que Inspiran 2021

La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo



IDEP
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





Investigación pedagógica en Bogotá:
horizontes desde el programa Maestros
y Maestras que Inspiran 2021

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Investigación pedagógica en Bogotá:
horizontes desde el programa Maestros y Maestras que Inspiran 2021

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Oscar Alexander Ballén Cifuentes; Luis Alejandro Baquero Garzón; Henry Camargo Alzate; Luis H. Espinel Mahecha; Claudia Patricia Gallo Castro; Luz Adriana Gamboa; Javier Guerrero Rivera; Juan Guillermo Londoño; Edgar Mahecha; Alejandro Montoya Camelo; Nancy Palacios Mena; Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes; Edison David Pérez Cepeda; Juan Carlos Piñeros Suárez; Agustín Porres; Anyie Paola Silva Pérez; Nancy Tovar Velasco; Natalia Valderrama

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor

Claudia Nayibe López Hernández

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital

Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Directora General
Subdirector Académico
Asesores de Dirección

Cecilia Rincón Verdugo
Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Inírida Morales Villegas
José Arcesio Cabrera Paz
Daniel Alejandro Taborda Calderón

Equipo de implementación del programa
Maestros y Maestras que Inspiran 2021

Líder general de implementación
Asesora académica y pedagógica
Líder de sistematización

Luis Alejandro Baquero
Nancy Palacios Mena
Luz Adriana Gamboa Fajardo
Federico Román López Trujillo

Líder de conexión
Coordinación editorial
Edición y corrección de estilo
Diseño y diagramación

Juan Guillermo Londoño
Diana María Prada Romero
Daniel Alejandro Taborda Calderón
Sebastián Camilo Leal Vargas
Pablo Emilio Martínez Aldana

Publicación resultado de la sistematización de experiencias de docentes
participantes en el programa Maestros y Maestras que Inspiran, 2021.

ISBN (digital) 978-628-7535-59-6

Reedición, 2023

Este libro se podrá reproducir 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. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004

Teléfono (+57) 601 263 06 03 - Teléfono móvil 314 4889979

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

2023

Contenido

Sobre formar y transformar	5
Agustín Porres	
Maestros y Maestras que Inspiran 2021: una apuesta por la transformación pedagógica en Bogotá. Estructura, resultados y retos para su implementación	7
Luis Alejandro Baquero Garzón	
Oscar Alexander Ballén Cifuentes	
Luz Adriana Gamboa	
Nancy Palacios Mena	
Juan Guillermo Londoño	
Instauración del Equipo de Justicia Escolar Restaurativa en el Colegio Gerardo Paredes IED	43
Henry Camargo Alzate	
Teatro y pedagogía. Procesos de comprensión, representación y resignificación	61
Luis H. Espinel Mahecha	
El Taller de Educación Artística (TEA) en el currículo de educación artística en la ENSDMM: una experiencia en la primera fase de la formación inicial de maestros	81
Claudia Patricia Gallo Castro	
Cartografías del habitar. La construcción del currículo a escala de niñas y niños	99
Edgar Mahecha	
El liderazgo del director para los aprendizajes escolares en Bogotá: un análisis crítico	115
Alejandro Montoya Camelo	

De la Colombia chiquita a la ciudad-región. El Proyecto Educativo Intercultural en una escuela de Bogotá	133
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes	
Estrategias teatrales, meditativas y de yoga para el desarrollo socioafectivo	151
Edison David Pérez Cepeda	
Laboratorio de educación física: investigación a través del movimiento	171
Juan Carlos Piñeros Suárez	
Chagra Ancestral. Presentación de una propuesta de educación intercultural para alimentar el currículo formal a través de la enseñanza de saberes otros en la escuela	187
Anyie Paola Silva Páez	
Pajareando ando. Evaluación de las medidas de mejoramiento del hábitat para aves en un colegio oficial de Bogotá	207
Nancy Tovar Velasco	
ATA - Tejiendo mi voz, hablada desde el territorio	225
Natalia Valderrama	
Interculturalidad y transdisciplinariedad en la praxis de la escuela: el caso de Bogotá	245
Javier Guerrero Rivera	

Sobre formar y transformar

Agustín Porres¹

La educación es, esencialmente, lo que hacen los docentes con sus estudiantes. Es cierto que existen otros factores que hacen a la educación, pero podríamos decir que si quisiéramos mejorar la educación deberíamos mejorar la calidad de sus docentes.

Maestros y Maestras que Inspiran es un programa que tiene ese gran objetivo: potenciar las habilidades y competencias de los docentes bogotanos. Pero no solo la meta es decisiva. La implementación, liderada por el IDEP sobre tres ejes: investigación, inspiración e innovación, también lo es.

Estos tres elementos me traen el recuerdo de una conversación que tuve hace poco con Ricardo Cuenca, gran maestro y académico peruano. Hablábamos de su libro *La misión sagrada* y él decía que en nombre de esa misión docente no podemos olvidarnos de que somos profesionales y debemos continuar desarrollándonos, fortaleciendo nuestra profesión. Lo que intento destacar es lo siguiente: el objetivo es decisivo, la misión es sagrada, pero cómo lo hacemos, cómo la construimos, también lo es.

Hay una palabra, un factor común, que atraviesa los textos que leemos: la inspiración. De hecho, está presente hasta en el título de la propuesta: *Maestros y Maestras que Inspiran*. La inspiración no es un rayo que cae sobre alguien que pasivamente la espera, sino que requiere una búsqueda, una preparación, una práctica hacia adentro y afuera. Por un

1 Estudió Filosofía en la Universidad Católica de Argentina, donde también realizó un posgrado en Política y Gobierno. Es magíster en Políticas Públicas por la Universidad de Georgetown y director regional de Fundación Varkey. Miembro fundador de la Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente. Publicó recientemente *Tareas Pendientes*, un libro donde recoge aciertos y errores de 31 exministros de Educación de todo el mundo. Twitter: @agustinporres

lado, se busca desatar una chispa de creatividad, pero, como me decía Ana Casiva, alfabetizadora argentina, la creatividad no puede ser espontaneidad, sino que hace falta cierta disciplina y método. Eso también ofrece esta propuesta.

Y es allí donde la búsqueda por intentar comprender lo que nos rodea se puede transformar en investigación mediante una indagación ordenada y sistemática del conocimiento. Esto implica cultivar la curiosidad, la mirada crítica y buscarle significado al mundo que nos rodea, apreciando dónde está lo importante y siendo capaces de entender y describir por qué es importante. Los textos dan cuenta de esas búsquedas y aquellos encuentros.

Investigación, inspiración e innovación: en todos los casos tiene que ver con nuestra mirada sobre la educación. La educación es un acto de fe, de confianza. Pero no de confianza ciega que se lanza al vacío, sino que va mirando con atención cada paso, construyendo cada escalón y preparando el siguiente con esos tres elementos. Educar es creer y alimentar la capacidad de aprender.

Vuelvo: los autores nos dicen, de diferentes maneras, que la educación es la gran oportunidad, que una nueva escuela es necesaria y posible. Y no solo señalan el destino, sino que marcan un camino claro: si queremos una transformación vayamos por formación.

Maestros y Maestras que Inspiran 2021: una apuesta por la transformación pedagógica en Bogotá. Estructura, resultados y retos para su implementación

Luis Alejandro Baquero Garzón¹
Oscar Alexander Ballén Cifuentes²
Luz Adriana Gamboa³
Nancy Palacios Mena⁴
Juan Guillermo Londoño⁵

Presentación

Maestros y Maestras que Inspiran (MMI) es un programa de acompañamiento creado en 2020 cuyo principal objetivo es potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo profesional de docentes en ejercicio a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica en Bogotá. Este capítulo tiene como propósito presentar los principales resultados de la implementación del programa durante el 2021. La implementación fue liderada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) con el apoyo de la Universidad de los Andes en el desarrollo del componente de mentoría, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en acciones de circulación de saber pedagógico a través de un simposio, un EduCamp y un seminario internacional. El programa en general, y este capítulo

1 Coordinador general del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*.

2 Asesor de la Dirección General del IDEP y líder de la estrategia.

3 Líder del componente de *Acompañamiento a la sistematización 2021*.

4 Profesora Asociada de la Universidad de los Andes. Asesora académica del programa 2021.

5 Líder del componente *Conexión 2021*.

en particular, hacen parte de los esfuerzos que se vienen desarrollando desde la política pública educativa por aportar a la mejora de la educación básica y media en Bogotá a través del reconocimiento de la labor docente y la generación de conocimiento para la toma de decisiones basadas en evidencia.

Desde hace ya varias décadas la literatura ha venido señalando que un factor esencial y necesario para mejorar la educación es la formación de los maestros (Darling-Hammond, 2017; Banco Mundial, 2017b; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009). Una de las grandes apuestas de MMI es formar profesores desde un enfoque de desarrollo de capacidades, haciendo un énfasis especial en las habilidades para una educación del siglo XXI. El punto de partida y la apuesta del IDEP por este enfoque se alinea con argumentos relacionados con el bienestar docente y la afirmación de la identidad del maestro desde el reconocimiento de sus habilidades como ser reflexivo, creador de conocimiento, transformador de las realidades educativas y sujeto de motivación colectiva para el cambio educativo.

En un primer momento, este capítulo se sitúa en el lugar de los programas de formación docente para, posteriormente, presentar conceptual y metodológicamente los cuatro componentes de *Maestros y Maestras que Inspiran* (mentoría, encuentros de formación, acompañamiento a la sistematización y conexión). Finalmente, se hace un análisis reflexivo de los principales productos que lograron construir los profesores en la implementación del año 2021, se hace un énfasis especial en los aprendizajes y en la manera en la que estos aprendizajes pueden contribuir a fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros en sus instituciones educativas, que es el fin último del programa de formación.

Los programas de formación a docentes en servicio: una respuesta para el mejoramiento de la calidad educativa y el bienestar docente

La amplia trayectoria de trabajo del IDEP con las instituciones educativas de la ciudad en temas de desarrollo pedagógico e investigación, llevan a que el instituto diseñe e implemente un programa de formación de maestros con varias proyecciones: de un lado, robustecer las habilidades docentes para trabajar en el aula y en el ámbito escolar en general; y de otro lado, contribuir a la consolidación de modelos de formación

de maestros que puedan aportar a la formulación de la política educativa del país. Este propósito del IDEP se alinea con las conclusiones que han planteado estudios del Banco Mundial (2017) y la OCDE (2018) sobre la calidad de la formación maestros en la región. Dichos estudios aportan datos concretos sobre las deficiencias de las ofertas de cursos y el currículo de los programas de formación de docentes.

En la revisión de programas de formación de maestros en América Latina y el Caribe en las últimas décadas, realizada por Bayona *et al.* (2019), se plantea que «estos programas buscan resolver dos aspectos claves para la enseñanza. Por un lado, los referentes al dominio curricular y disciplinar del contenido de acuerdo con los niveles escolares y; por otro lado, los relacionados con la didáctica, la actualización y desarrollo profesional» (p. 28). Los hallazgos de estos autores coinciden con la visión de García (2012) según la cual la formación del profesorado sigue teniendo actualidad y pertinencia para todos los actores involucrados con el campo educativo. El hecho de que los últimos estudios sobre la mejora de la calidad de la educación indiquen que gran parte de dicha mejora depende del trabajo del docente en el aula de clases, producto de una buena preparación y motivación hacia la enseñanza, han hecho que el tema haya ganado gran importancia en los debates actuales (Banco Mundial, 2017a, 2017b; OCDE, 2009).

Algunos estudios han subrayado que en América Latina la literatura sobre formación docente es poco clara en cuanto a las formas de monitoreo de los procesos de capacitación. Dicha falta de claridad es evidente en el análisis del resultado de la capacitación o de la formación docente, cuando los futuros profesores terminan sus estudios no siempre es claro qué no aprendieron, qué aprendieron, y en qué niveles. Lo anterior preocupa porque la capacidad y la calidad de la enseñanza de los maestros es vital para alcanzar los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Unesco, 2005; UIS-Unesco, 2006). Según Ávalos (2011b) si bien es cierto que hay que tener en cuenta todos los factores que inciden en la calidad de la educación, el hecho de que los países de América Latina que participaron en las pruebas SERCE (Unesco/OREALC, 2008) y PISA de la OCDE (2005) tuvieron un desempeño inferior al promedio de los países participantes plantea una reflexión sobre la calidad de la educación en la región y la formación de sus profesores. Se ha sugerido que además de atender los asuntos relacionados con la pobreza estructural de las familias y la necesidad de mayor inversión en el equipamiento físico y de recursos para el aprendizaje de los alumnos, se debe atender

la formación de los maestros y determinar si la calidad de su proceso de formación influye en la calidad de su práctica docente y, por lo tanto, los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Desde la visión de Darling-Hammond (2017) se hace necesario un proceso de profesionalización del profesorado que exige una preparación más completa y rigurosa en la etapa de formación inicial. Según esta autora, quienes diseñan e implementan las políticas educativas deben superar la idea de que el aprendizaje depende principalmente de la capacidad del alumno y comprender que el aprendizaje depende en gran medida de la preparación y competencia del profesor. En virtud de lo anterior, según Darling-Hammond (2017), hay que ayudar a los profesores a que adquieran el conocimiento que necesitan para enseñar con mayor eficacia como los siguientes: conocer la materia; el desarrollo cognitivo, social y personal de los alumnos; comprender el aprendizaje y la motivación; valorar la diversidad de experiencias y estilos de aprendizaje para disponer repertorios diferentes de estrategias de enseñanza congruentes con los mismos; adquirir destreza en la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo, de nuevos recursos y tecnologías de enseñanza; sistemas de evaluación del aprendizaje, y desarrollar la capacidad de trabajar y reflexionar colectivamente sobre la práctica al lado de otros profesores.

En 2016, la OCDE realizó una evaluación de la educación en Colombia, en la cual destacó que, para mejorar los resultados de aprendizaje en todas las escuelas, se hace necesario «desarrollar estándares profesionales que definan qué se entiende por una buena enseñanza y alinearlos a oportunidades de formación pertinentes, evaluaciones eficaces y una remuneración y progresión de carrera adecuadas» (OCDE, 2016, p. 8).

Asimismo, dentro del marco normativo colombiano, se ha notado una creciente preocupación por mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021). A través de los diferentes gobiernos, la formación de docentes se ha planteado como estrategia para mejorar la enseñanza-aprendizaje de las escuelas colombianas. Dicha formación, inicial o continua, se da en niveles de formación de pregrado y posgrado en las Facultades de Educación o en las Escuelas Normales Superiores del país. La formación continua, también, contempla los programas complementarios de formación, tales como capacitación, actualización y mejoramiento.

La formación inicial se comprende como un proceso académico que prepara para la enseñanza. En palabras de Ávalos y Matus (2010) es:

El conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente. (p. 25)

Esto quiere decir que dentro del marco de formación inicial se dan las pautas necesarias para que los futuros docentes puedan desarrollar un proceso de enseñanza que realmente impacte en el aprendizaje de sus estudiantes. Quienes tienen la responsabilidad de dicho proceso de formación son los programas de pregrado dedicados, avalados, algunos acreditados, a la formación de estos, sumado a las Escuelas Normales del país.

Por su parte, referente a la formación continua, en un informe presentado al Banco Mundial, elaborado por Bruns y Luque (2014), se describen cuatro tareas esenciales para desarrollar profesores de excelencia. La primera, la *inducción*, pues es el período más importante en el cual se debe realizar acompañamiento a los docentes (primeros cinco años). La segunda, la *evaluación*, que debe de ser permanente para identificar las fortalezas y debilidades de los docentes. La tercera, el *desarrollo profesional*, que se concibe como la capacitación constante para mejorar las debilidades y potenciar las fortalezas de su desempeño. La cuarta, y última, la *gestión*, relacionada con la correspondencia entre la cantidad de profesores y la cantidad de estudiantes, así como la práctica compartida y la interacción profesional.

De esta forma, según las cuatro tareas mencionadas, el desarrollo profesional se centra en esa formación continua, la cual se alcanza por medio de posgrados (especialización, maestría, doctorado) o programas complementarios. Específicamente, en el marco de los programas complementarios, se podría situar al programa de formación que contempla el IDEP dentro de sus apuestas por mejorar la calidad de la educación por medio del desarrollo de dimensiones como la investigación, la innovación e inspiración en los docentes de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá.

Actualmente, hay una diversidad de programas de acompañamiento en el mundo que se podrían agrupar en dos grandes corrientes. La primera, y más difundida, es aquella que pone su énfasis en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La segunda corriente, más holística en su comprensión, se concentra en entender al maestro como un ser integral y desde allí desarrolla acciones de fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Esta segunda corriente ha hecho parte de la misionalidad misma del IDEP desde su creación, y constituye uno de los principales elementos para la dignificación de la labor docente, cercanos a la definición de Noguera y Marín (2017) en el que se entienden los programas de acompañamiento situado de docentes en ejercicio como unas estrategias para promover escenarios de transformación educativa y cultural desde una dinámica dialógica.

En este contexto, surge *Maestros y Maestras que Inspiran* (MMI), como programa de desarrollo profesional docente que pone el énfasis en la comprensión del maestro como un agente de la transformación educativa desde la promoción de escenarios para la investigación, la innovación y la inspiración.

Programa Maestros y Maestras que Inspiran: una apuesta por fortalecer al docente como agente de cambio educativo

MMI se enmarca en la estrategia cinco del proyecto de inversión del IDEP, y hace parte de la meta 107 del Plan de Desarrollo Distrital (2020 – 2024):

Reconocer y apoyar la labor de 7.000 maestros y maestras a través de programas de formación docente y la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, grupos de investigación e innovación, y el reconocimiento social a su labor, de los cuales 5.000 maestros, maestras y directivos docentes en estrategias de formación posgradual, especialmente en maestrías y, 2.000 en procesos de formación en servicio y participando de redes, grupos de investigación e innovación y reconocimientos. (IDEP, 2021)

Para contribuir al alcance de la meta, en el marco de la ruta de formación del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021* se contemplaron cuatro componentes: 1) *Mentoría*, en el cual los mentores tuvieron once sesiones de media hora con cada maestro inspirador para abordar

aspectos relevantes para mejorar la experiencia en las dimensiones de investigación, innovación e inspiración del docente acompañado, así como para propiciar su crecimiento profesional en aspectos concretos de su práctica; 2) *Encuentros de formación*, a través de dos estrategias, la primera, basada en siete encuentros de formación general para abordar temas transversales para la apropiación de las herramientas del programa y consolidar las tres dimensiones; la segunda, consistente en cinco encuentros de formación específicos por línea a cargo de cada mentor, y definidos de acuerdo con las necesidades específicas de cada línea⁶; 3) *Acompañamiento a la sistematización*, la cual se concentró en el acompañamiento a la escritura de textos de divulgación e investigación y el desarrollo de portafolios pedagógicos, y 4) *Conexión*, este componente buscó ampliar el impacto del proyecto de cada maestro inspirador a través de la dinamización de comunidades de formación o semilleros de investigación escolar, así como en la participación de los docentes en escenarios de circulación del saber pedagógico tales como simposios, un EduCamp y el seminario internacional. A continuación, se presenta una breve justificación conceptual de cada uno de los cuatro componentes de MMI, así como sus implicaciones prácticas dentro del desarrollo del programa.

Mentoría: la experiencia docente al servicio del crecimiento entre pares

Con el objetivo de lograr que los maestros desarrollaran las habilidades de inspiración, investigación e innovación a las que se apuntó, uno de los distintivos de este programa de formación de maestros, con respecto a otros, es el desarrollo de las actividades desde un enfoque de mentoría. En el marco del programa, un maestro en ejercicio actuó como mentor de 10 maestros inspiradores en torno a una línea temática específica. Si bien no es el primer programa de formación en cascada en el país, en el que unos maestros forman a otros, la novedad consiste en que tanto el maestro mentor como los maestros inspiradores se están desempeñando

6 El programa acompaña a los docentes en once líneas de profundización, a saber: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad; Innovación, TIC y gamificación; Género y diversidad sexual; Educación Inclusiva; Educación artística y estética; Liderazgo, emprendimiento y autogestión; Pensamiento lógico y matemático; Comunicación y polialfabetismos; Educación ambiental y sostenibilidad; Educación rural; Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz. En cada línea hay un maestro mentor y diez maestros inspiradores que son elegidos por medio de convocatoria.

como maestros de aula. Adicionalmente, no se trató de un proceso que apuntó de manera específica a la mejora de desempeños específicos de los estudiantes, sino que la mentoría se materializó a través de la construcción de espacios de intercambio de saberes sobre una línea temática específica, como se señaló anteriormente. De ahí que la principal función de los mentores en el programa haya estado centrada en compartir conocimientos y experiencias que logran desarrollar destrezas para guiar a sus pares maestros en el fortalecimiento de habilidades dentro del ámbito profesional, en una relación basada en la consideración mutua (Caballero y Arroyo, 2014; Jones *et al.*, 2018).

La mentoría tuvo como fuente de apoyo la comunicación, ya que gracias a esos procesos de diálogo se produjeron espacios de conocimiento entre el maestro mentor y los maestros inspiradores que participan en las mentorías. En esta misma línea hay que agregar que la mentoría como técnica, método o herramienta permitió desarrollar habilidades y conocimientos en quienes la practican. También, desarrollar y potenciar el aprendizaje individual y colectivo a través de ese proceso de acompañamiento, reflexión y retroalimentación (Alonso *et al.*, 2012).

Las mentorías realizadas en el marco del programa pueden considerarse como una mezcla de los dos tipos planteados por Caballero y Arroyo (2014), la *no estructurada* que tiene como base la confianza, que emerge de la interacción y como resultado de un interés mutuo, produciendo sólidas conexiones entre el mentor y el educando, y la *estructurada* en la que se configura un espacio de formación que tiene como propósito fundamental realizar un seguimiento exhaustivo de quien recibe la mentoría desde el principio hasta la etapa final del proceso. Adicionalmente, partiendo del principio de que el programa *Maestros y Maestras que Inspiran* tiene una visión compleja e integral de lo que debe ser el desarrollo profesional docente, ligado al fortalecimiento de dimensiones como la inspiración, la investigación y la innovación, la mentoría se configuró como un espacio en el cual el maestro mentor y los maestros inspiradores construyen saberes escolares más allá del asesoramiento en actividades concretas. La construcción de saberes entre maestros en el componente de la mentoría se extendió hacia la toma de decisiones de los docentes inspiradores en el desempeño de su labor. En este contexto, la función del maestro mentor fue el de un guía que, desde la propia experiencia, le advirtió de las dificultades que podría encontrar su par y así

favoreció la orientación hacia la reflexión en el proceso de crecimiento profesional y personal (Geeraerts *et al.*, 2015; Corral y Martín, 2015).

Encuentros de formación: espacios para la construcción de un lenguaje común para la educación del siglo XXI

El concepto de formación, desde su primera acepción del alemán, es «producir y dar forma», es el proceso de «[...] creación o configuración, no solo de sujetos individuales, sino también de grupos sociales, colectivos, escenarios, instituciones, naciones, saberes, materialidades» (Sáenz, 2022, pp. 34-35). Esta percepción atraviesa todos los componentes del programa MMI, desde la intención de brindar experiencias de crecimiento profesional y personal a los docentes acompañados. Ahora bien, hay escenarios más formalizados como el del componente de *Encuentros de formación* en el que se dinamizan escenarios intencionados de aprendizaje colectivo, orientados a la construcción de un universo discursivo relacionado con los docentes como agentes de transformación pedagógica.

Dentro del componente se desarrollaron espacios de cualificación orientados a consolidar un lenguaje común dentro del programa. Durante el 2021, los encuentros de formación general estuvieron dirigidos a abordar las tres dimensiones de MMI, a saber: inspiración; innovación e investigación. Esta última tuvo un despliegue mayor en sesiones de formación que contaron con la participación de investigadores expertos en nuevas metodologías y recursos para la investigación desde aula. Esto en el marco de la alianza con la *Escuela de Maestros y Maestras que Investigan e Innovan* (EMMI) del IDEP.

De la misma manera, dentro de estos encuentros de formación general se desarrolló la presentación del Índice del Derecho a la Educación (IDE), una herramienta de medición sobre el estado del cumplimiento de este derecho a nivel de colegio, que puede servir de insumo para promover reflexiones en las instituciones educativas de Bogotá, así como orientar acciones de gestión escolar y en los procesos de investigación e innovación pedagógicas de los maestros y maestras acompañadas. Lo anterior, para contribuir a la construcción de una agenda de investigación para el cierre de brechas que tenga a los docentes como principal elemento de cambio (Baquero, 2020).

Por su parte, los encuentros de formación específica se concibieron como los espacios para la construcción de una impronta conceptual y metodológica de cada una de las líneas del programa. El diseño y puesta en marcha de estos escenarios fue del resorte de los/as mentores/as. Desde los encuentros de formación específica, los maestros y maestras inspiradores/as tuvieron la posibilidad de reflexionar, a partir de los proyectos de cada uno/a, frente a las apuestas teóricas de las líneas. Como resultado de estos encuentros de diálogo colectivo se marcó un eje común que se aprecia en los productos de escritura del componente de *Acompañamiento a la sistematización*, así como en las ponencias e intervenciones colectivas del componente de *Conexión*.

Acompañamiento a la sistematización

Dentro de este componente, en el marco del programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, se contemplaron dos acciones: 1) Acompañamiento a la escritura de un documento escrito de carácter publicable sobre su experiencia de investigación o innovación. 2) Acompañamiento en el uso del portafolio pedagógico como herramienta para la transformación de las prácticas educativas desde la investigación e innovación.

Con relación a la primera acción, los y las maestras, por medio de la escritura, describieron el contexto de su institución y la necesidad que se desliga de la misma, además, plantearon una problemática de su contexto institucional que se pretendió solucionar, para luego plantear una solución pedagógica que respondiera a la problemática a partir de transformaciones curriculares o construcciones personales y sociales de la comunidad educativa. Por último, reflexionaron sobre su práctica y experiencia desde la concepción de los aprendizajes en los acompañamientos de mentoría y la experiencia pedagógica generada en el marco del programa MMI.

Ahora, para situar una conceptualización sobre la sistematización de las experiencias, se reconoce que en América Latina estas prácticas emergen a finales de la década de los sesenta como una apuesta que busca «redefinir, desde la particularidad de la experiencia latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención de la práctica social» (Jara, 2006, p. 14). Desde sus apariciones, la sistematización surge como una necesidad por comunicar los saberes que se producen en la práctica, especialmente en áreas sociales.

De esta forma, la sistematización de las experiencias contempla la posibilidad de generar conocimiento a partir de la práctica misma. Es decir, se expresa un nivel conceptual y teórico que enriquece elementos de la práctica. Esto implica hacer una retrospectiva de la experiencia como un inicio para el análisis y la interpretación de la propia práctica, en este caso, pedagógica. Por esa razón en MMI se apuntó a promover la escritura de los maestros y maestras, para que logaran explicitar, organizar y comunicar los saberes adquiridos en la experiencia. Además, para que esta producción se convirtiera en una reflexión crítica de la práctica y en instrumento para interiorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se alcanzan en su institución y la relación de estos con un tema específico, según la línea a la que pertenecen.

Los docentes que realizan procesos de sistematización de sus propias experiencias desarrollan o fortalecen habilidades reflexivas, investigativas, innovadoras, entre otras. Siguiendo a Schön (1983), estos maestros se constituyen en profesionales de la acción, porque identifican necesidades o problemáticas para plantear estrategias transformadoras. Por consiguiente, un docente que realiza la sistematización de sus experiencias conoce y actúa, y al hacerlo enriquece su saber; modifica su entorno y el entorno lo modifica; innova en las estrategias y métodos pedagógicos; se atreve a proponer, a explorar nuevos caminos, y muy importante, se arriesga al cambio.

Respecto a la segunda acción, el portafolio pedagógico, dentro del programa se optó por la construcción de un instrumento de registro dinámico, que permitiera comunicar procesos educativos para una mejor comprensión de estos y para el logro de procesos de mejoramiento de la enseñanza con un marco amplio de libertad frente a los elementos constitutivos del mismo. Dicho portafolio pedagógico orientaba una estructura general que permitiera evidenciar los aprendizajes y procesos reflexivos que emergen del acompañamiento en el marco del programa en los cuatro componentes. La construcción de este instrumento, en el marco del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*, tuvo como propósito promover el valor y posibilidades de uso del portafolio pedagógico para docentes en ejercicio.

Se entiende el portafolio como un registro dinámico y sistemático que permite comunicar un proceso de enseñanza y aprendizaje con miras

a una mejor comprensión y reflexión de este (Vallina, 2008; Arbesú y Martínez, 2013). Siguiendo a Cifuentes y González (2021) el uso del portafolio pedagógico contribuye a organizar evidencia de las acciones que el maestro desarrolla y permite que su docencia sea susceptible de ser repensada y, en consecuencia, transformada.

Teniendo como punto de partida los planteamientos de Vallina (2008); Arbesú y Martínez (2013); Cifuentes y González (2021), el portafolio pedagógico es una gran oportunidad de reflexionar la práctica y mejorarla. En el marco del programa *Maestros y Maestras que Inspiran* se optó por la construcción de portafolios desde enfoques de crecimiento y de proceso.

Los primeros enfatizan en que el portafolio puede visibilizar el desarrollo y mejora progresiva del maestro a lo largo del tiempo. Los segundos resaltan la importancia de mostrar la trayectoria docente en clave de un proceso de mejora, que no se enfoca solamente en un dominio o competencia en un profesor, sino que se enfocan en el desarrollo de un proyecto. (Taylor y Nolen, 2004, como se citó en Cifuentes y González, 2021, p. 11)

Conexión

El componente *Conexión* del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021* buscó establecer puentes para la proyección de proyectos de investigación e innovación de los y las maestras inspiradoras hacia sus colegas, estudiantes —en sus respectivos contextos escolares de base—, académicos y tomadores de decisión en diferentes escenarios de la política educativa distrital y nacional. Al mismo tiempo, ha representado un escenario de aprendizajes y constante retroalimentación al programa por parte de los demás integrantes de las comunidades de formación de maestros y los semilleros escolares que, en muchos casos, incluyen también a padres de familia, así como a las instancias de dirección y administración escolar, gracias a las interacciones propuestas desde las actividades de este componente con los contextos y realidades presentes en dichos contextos locales.

En términos teóricos, la formulación de la estructura y acciones del componente *Conexión* se basa en los postulados formulados desde los conceptos de *Comunidades de Práctica y de Aprendizaje* (Wenger, 2001; Rodríguez *et al.*, 2017), así como los estudios que han documentado el desarrollo y resultados de las redes y comunidades de maestros, tanto

a nivel local (Martínez, 2005; Miñana, 2007; Molina y Bonilla, 2008; Arguello y Mondragón, 2012; Acosta y Poveda, 2014; Zea *et al.*, 2016; Gallo *et al.*, 2018; Barrios *et al.*, 2019; Flórez y Fernández, 2021) como regional y global (Antúnez, 1999; Senge, 2002; Muñoz y Murillo, 2002; Rué *et al.*, 2005; Bolívar, 2008; Escudero, 2009; Cámara, 2010; de Lima, 2010; Ávalos, 2011a; Krichesky y Murillo, 2011; Imbernón, 2012; Ritchie, 2012; Navarro *et al.*, 2013; Chapman y Muijs, 2014; Hernández *et al.*, 2015; Rincón y Fullan, 2016). En estos se evidencia la manera como estas colectividades escolares encarnan los postulados del aprendizaje social, el aprendizaje situado y el aprendizaje colaborativo, lo que enriquece las dinámicas escolares tradicionales al democratizar la participación y la toma de decisiones de afectación común, permitiendo que todos los integrantes de la comunidad educativa tengan oportunidades significativas de aprendizaje. También se resalta la importancia del desarrollo de metodologías y tecnologías que facilitan la interacción y la colaboración para la construcción horizontal de conocimientos y prácticas pedagógicas.

En este sentido, el diseño de este componente de acciones dentro del programa se estructuró en tres fases de implementación, que orientaron a los maestros y maestras inspiradoras para conformar o consolidar comunidades y semilleros escolares, desarrollar estrategias de presencia digital desde plataformas de redes sociales, participar en escenarios propicios tanto para la colaboración, la experimentación y el prototipado, como para la resolución de problemáticas comunes al sistema educativo distrital, y la circulación del saber pedagógico generado en el marco de las diferentes actividades del programa, en general. Así, las tres fases propuestas en este componente fueron: a) Conformación o consolidación, b) Desarrollo de presencia digital, y c) Laboratorios de innovación educativa. Esta última fase se articuló con una serie de escenarios de divulgación y circulación del saber pedagógico, formulados e implementados en alianza con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). Estos escenarios fueron fundamentales para poner en práctica y visibilizar todo lo generado a través del acompañamiento del programa, tanto en sus maestras y maestros inspiradores y mentores, como en las comunidades y semilleros escolares convocados y liderados por ellos mismos. Estos últimos escenarios mencionados fueron, en concreto: los simposios de fogueo, el EduCamp, y el Seminario Internacional Maestros que Inspiran 2021.

Los eventos de fogueo se concibieron como eventos académicos donde los maestros y maestras del programa de acompañamiento presentaron ponencias derivadas de su trabajo investigativo y académico, y recibieron retroalimentación de pares nacionales.

Por su parte, el Educamp fue un escenario donde se identificaron retos de ciudad en cada una de las 11 líneas del programa; estuvo dirigido a maestras y maestros inspiradores, semilleros, comunidades de formación, directivos docentes, redes y colectivos docentes. Allí también se buscó plantear alternativas para la resolución de dichos problemas, a partir de metodologías creativas y colaborativas.

El Seminario Internacional fue el evento de cierre del programa de acompañamiento *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*. En este espacio se pretendió generar un diálogo con expertos internacionales en los temas de cada una de las líneas de formación. Adicionalmente, se buscó proyectar la experiencia de cada uno de los maestros acompañados a través de ruedas de *networking* que potenciaran las experiencias de los maestros desde una oferta de servicios orientados a su crecimiento personal y profesional (presencia de oferta educativa, de bienestar docente, de redes nacionales e internacionales frente a temas de interés de investigación en la escuela).

Para valorar la importancia y el impacto de este componente del programa será importante enfocar la atención tanto en las valoraciones de los mismos participantes en las actividades, como en el nivel de participación de las comunidades y semilleros escolares liderados por nuestros maestros y maestras inspiradoras. Estas evidencias serán contrastadas con los hallazgos y conocimientos provenientes de estudios precedentes, utilizando algunas de las categorías de análisis ya validadas por la comunidad científica.

Metodología

Dadas las singularidades de este programa de formación de maestros que fueron señaladas en la fundamentación teórica, para este capítulo de investigación se optó por un diseño metodológico cualitativo desde el enfoque del *estudio de caso*. Este enfoque de investigación da cuenta de la singularidad de una experiencia o un proceso de los actores involucrados y del contexto en que se produce (Banco Interamericano de

Desarrollo [BID], 2011). El propósito fundamental de este enfoque es evidenciar la importancia y la relevancia del caso de estudio desde un trabajo cuidadoso y particular en la búsqueda y recolección de información para generar nuevos conocimientos que aporten de manera significativa en el proceso de investigación del caso (Muñiz, 2011).

Los datos recolectados para este trabajo son fuentes que surgieron de las actividades de los diferentes componentes en el marco de la implementación del programa. Se cuenta con los documentos que los maestros mentores y profesores inspiradores produjeron en la sistematización de la experiencia, los registros, las presentaciones y documentos recolectados durante los eventos de circulación del saber pedagógico organizados con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y algunas evidencias generadas en el trabajo con las comunidades y semilleros participantes de las actividades del componente *Conexión*, los reportes sobre los diferentes procesos de mentoría, así como los diseños curriculares de las formaciones generales y específicas en cada una de las líneas temáticas del programa. Adicionalmente, se cuenta con las voces de los maestros participantes expresadas en las respuestas que dieron a cuestionarios en los que se les indagó acerca de sus aprendizajes en el marco de implementación. El análisis de la información se llevó a cabo a través de un proceso de triangulación de los datos a los que se ha hecho mención.

Tal y como plantean Díaz *et al.* (2011), este proceso de triangulación de datos servirá también como parte del ejercicio de confirmación de la confiabilidad y validez tanto de la calidad de la información recolectada como de los resultados obtenidos en la implementación del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*. La triangulación de los datos recolectados también será crucial para lograr una descripción e interpretación de este caso de formación del profesorado con miras a la descripción e interpretación de las lecciones aprendidas del proceso.

Resultados

En términos generales, el programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021* contó con una amplia participación de los docentes inscritos y sus comunidades en las actividades propuestas en los diferentes componentes de formación. Cerca del 80 % de los maestros y maestras del programa participaron de las sesiones de mentoría agendadas al interior de cada línea. En los encuentros de formación general, el 69 % parti-

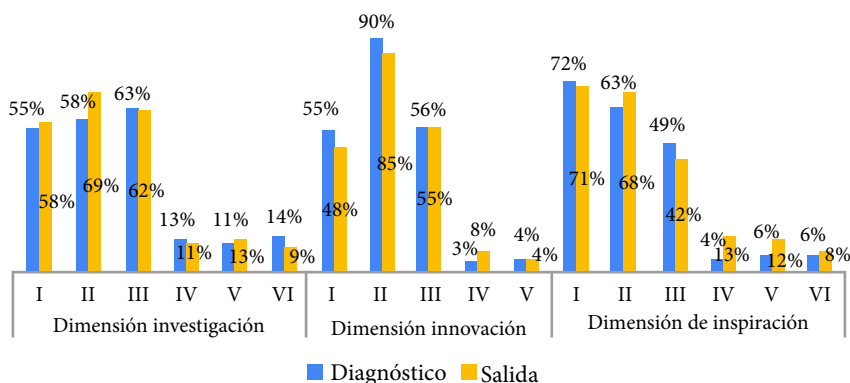
ciparon en al menos uno de los cinco talleres de formación ofrecidos por MMI. El 94,2 % de los docentes participaron de la sistematización de su experiencia en alguna de las modalidades ofrecidas (divulgación: 77 %; investigación: 23 %). Por su parte, en el componente de *Conexión*, en promedio, participó un 54,7 % (simposios de fogueo: 76,4 %; EduLab Fase 3: 62,5 %; Taller 1 de comunidades de formación: 38,2 %; EduCamp: 36,4 %; Seminario Internacional: 59,6 %), siendo los simposios los eventos que contaron con la mayor participación de maestros y maestras del programa.

Ahora bien, más allá de los datos de implementación, uno de los aspectos que más interesa es la pregunta por los efectos y el impacto del programa en las prácticas de los docentes acompañados. A continuación, se presentan los análisis comparativos de un instrumento de entrada y salida en torno a la autovaloración de los docentes frente a las capacidades en las que acompaña el programa para, posteriormente, analizar algunas percepciones de los maestros y maestras frente a su avance en las dimensiones de investigación, innovación e inspiración.

Un comparativo entre instrumento diagnóstico e instrumento de salida de MMI 2021

En el marco del programa *Maestros y Maestras que Inspiran* se aplicó un instrumento diagnóstico y un instrumento de salida a los y las maestras, con el fin de recabar información acerca de sus realidades y experiencias sobre las tres dimensiones (investigación, innovación e inspiración). El instrumento diagnóstico fue aplicado al inicio del programa y contó con la participación de 115 maestros y maestras; en el instrumento de salida, que se aplicó al finalizar el programa, participaron 85 de ellos. Ambos contenían las mismas preguntas para identificar cómo el programa aportó a que los maestros y maestras desarrollaran o mejoraran las habilidades asociadas a las tres dimensiones. Para cada dimensión se tomaron las respuestas con mayor porcentaje de afinidad y las respuestas con menor porcentaje de afinidad, según los conocimientos de los y las maestras. Así, la siguiente gráfica refleja el comparativo según los instrumentos y las respuestas:

Figura 1. Resultados de instrumentos.



Frente a la dimensión de *investigación*, la habilidad en la que más se reporta mejoría es la II. Durante el registro de la información se asegura registrar la información resultante de las diferentes etapas del proceso de investigación, con un aumento de la percepción frente al logro de la capacidad de 11 %. Le sigue la habilidad I (Selecciona la metodología que le permita alcanzar el objetivo de la investigación), en la que se aprecia un aumento de tres puntos porcentuales en la percepción del logro a la hora de definir los aspectos metodológicos. También reporta transformaciones positivas la habilidad V, asociada a la consciencia frente a la importancia de comunicar los resultados de la investigación, con un aumento del 2 %.

Por su parte, las III⁷, IV⁸ y VI⁹ presentan percepciones de logro menores a las del instrumento de diagnóstico, con diferencias de 1 %, 2 % y 5 %, respectivamente, frente a los resultados del instrumento de salida.

En la dimensión de *innovación*, la habilidad IV, relacionada con el uso de diferentes tipos de observación (asistémica, semisistémica y sistemática), se aprecia un cambio favorable en la percepción del cumplimiento

7 «Lo más importante al comunicar los resultados de la investigación es divulgar y discutir con responsabilidad y ética».

8 «En el análisis de los resultados lo más importante es conocer las herramientas y procedimientos para el análisis de la información resultante del proceso de investigación».

9 «La proyección social de los resultados de su investigación se ha orientado a posicionar su trabajo académico en contextos locales o internacionales».

de esta habilidad de un 5 %. Por su parte, la habilidad V, referida al uso de TIC en los procesos de innovación, se mantiene constante con un porcentaje del 4 %.

A su vez, las demás habilidades de la dimensión de *innovación* se valoran con un menor puntaje en el instrumento de salida que en el instrumento de diagnóstico. En particular, la habilidad I¹⁰ que disminuye siete puntos porcentuales; la habilidad II¹¹ cinco puntos porcentuales, y la habilidad III¹² que baja un 1 % en la valoración.

En la dimensión de *inspiración* los participantes reportan mejoras una vez concluyen el proceso de acompañamiento. Varios participantes logran percibir un cambio positivo en considerar la reflexión pedagógica desde una multiplicidad de dimensiones y procesos de articulación entre lo global, local, institucional y de aula (de 63 % a 68 %). La habilidad del uso del portafolio docente como una herramienta para la reflexión pedagógica mejora su percepción en 9 puntos porcentuales. Otras habilidades que reportan mejoría en su reporte final son el uso de la escucha activa (aumentó 6 %), así como la comprensión de los procesos de acompañamiento en la que la figura del mentor cobra sentido en el desarrollo de habilidades de otros maestros y maestras (aumentó 2 %).

En esta dimensión de *inspiración* las habilidades de trabajo en red y la comunicación asertiva como medio para expresar sentimientos, desacuerdos y expectativas reportan una disminución en el cumplimiento en el instrumento de cierre respecto a la caracterización inicial (1 % y 7 %, respectivamente).

En general, la dimensión donde más se reportan cambios positivos de acuerdo con el instrumento de salida es en la *inspiración*, en donde cuatro de las seis habilidades reportan mejoras. Le sigue la dimensión de *investigación*, en donde se encuentran tres dimensiones de las seis con mejoras en el reporte, una de ellas con la mayor mejoría (11 %).

10 «La asociación de las ideas le ha permitido generar nuevas ideas con el propósito de brindar soluciones desde la producción de conocimiento».

11 «La asociación de las ideas le ha permitido generar nuevas ideas con el propósito de brindar soluciones desde la producción de conocimiento».

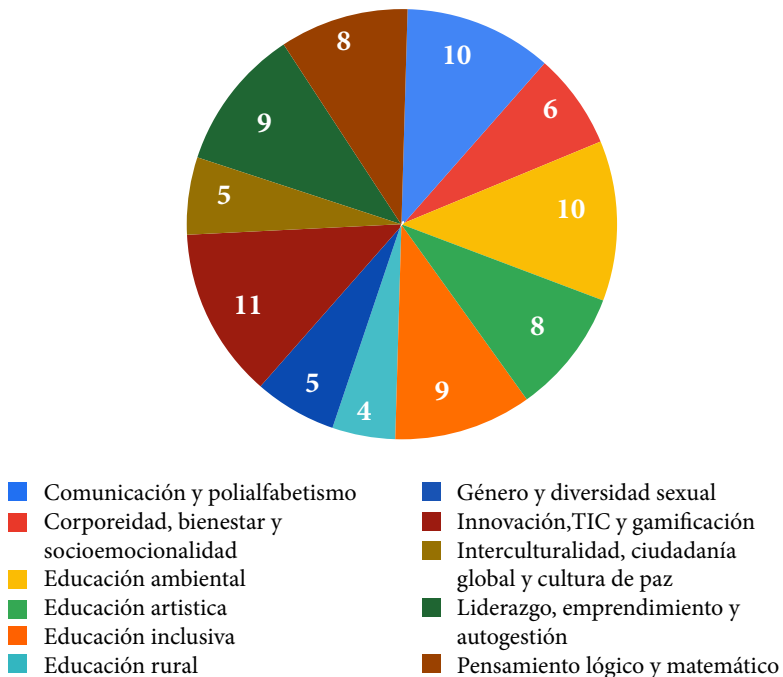
12 «Usted considera que en la experimentación se debe apreciar el error como constituyente de análisis y reflexión».

Partiendo de la revisión de las respuestas de los instrumentos de entrada y salida del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*, la dimensión de *innovación* tiene grandes retos en cuatro de sus seis dimensiones. De igual manera, las habilidades relacionadas con acciones de conexión son consistentes con la necesidad de fortalecer los espacios de encuentro y trabajo colaborativo al interior de las instituciones educativas. A continuación, se complementan estos resultados con percepciones de los maestros y maestras que hicieron parte del programa en 2021, y permiten darles profundidad a los datos presentados.

Percepciones según los conocimientos alcanzados en las tres dimensiones del programa Maestros y Maestras que Inspiran

El instrumento de salida estuvo compuesto por 6 preguntas abiertas de carácter cualitativo y contó con una participación de 85 maestros y maestras del programa de los 121 inscritos. El nivel de participación por línea fue como se muestra en la siguiente imagen:

Figura 2. Nivel de participación.



La primera pregunta fue: **¿Considera que durante el trabajo de escritura y el acompañamiento de mentoría sus habilidades investigativas han mejorado?** Ante esto, unos pocos participantes manifestaron que no mejoraron sus habilidades, asociado a que no contaron con el tiempo suficiente y no tuvieron un adecuado apoyo o acompañamiento. Así lo menciona un participante:

Tuve muy poco tiempo para ello. No se nos dio un apoyo en ese sentido desde las instituciones, desde el IDEP y tampoco desde la Secretaría de Educación. Quienes lideramos iniciativas de innovación e investigación hemos dedicado mucho tiempo personal para sacar adelante estos proyectos. Es justo que se nos apoye al menos con darnos los tiempos dentro de la jornada laboral o descargándonos responsabilidad académica para dedicar tiempo a la lectura y a la escritura. (Relato de Maestra Inspiradora 2021)

Las demás respuestas se centraron en mencionar que durante el desarrollo del programa sí lograron ver avances en sus habilidades investigativas. Así lo expresaron:

El trabajo de escritura y mentoría durante esta convocatoria ha reivindicado la importancia de la reflexión crítica a partir del discurso y la argumentación verbal y escrita. Para mí la experiencia me permitió avanzar en la sistematización de la iniciativa al contar con un escenario para compartir y divulgar los avances y resultados. (Relato de Maestro Inspirador 2021)

Al tiempo, este tipo de mejoras se reconocen como producto del proceso de acompañamiento a la escritura de los textos, liderado por los mentores y asistentes de cada una de las líneas del programa. Específicamente, se resaltan, más que los escenarios magistrales, el haber aprendido en la marcha del proceso de sistematización de la experiencia de los docentes.

El acompañamiento en el proceso de escritura ha sido muy valioso y ha permitido lograr avances en la escritura del artículo, con las orientaciones personales y las metas de avance cada día, con los lineamientos que nos entregaban. En cuanto a las habilidades investigativas claro que se han dado avances por todos los aprendizajes que dejó el proceso de escritura que a su vez invitaban a fortalecer la investigación, análisis de resultados, la recolección, categorías, etc. En el diálogo se iba aprendiendo. (Relato de Maestro Inspirador 2021)

También algunos maestros reconocen avances en las habilidades de la dimensión investigativa relacionados con el uso del portafolio pedagógico, una herramienta dentro del componente de *Acompañamiento a la sistematización*, y a los encuentros de formación específica:

El programa me ha dado herramientas para la organización del portafolio, que permite evidenciar un proceso investigativo más sistemático y organizado de la experiencia. Además, profundicé un poco más en temáticas relacionadas con la línea, gracias a las conferencias dadas por los expertos en Educación ambiental. (Relato de Maestra Inspiradora 2021)

Con relación a la segunda pregunta, **¿Cuáles son los conocimientos que ha adquirido en investigación en el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*?**, la mayoría de los participantes expresaron que conocieron nuevas metodologías, aprendieron a sistematizar sus experiencias, estrategias de escritura, y cómo buscar nuevos referentes teóricos, redes académicas, sobre inclusión, normas APA, sobre el portafolio, acerca de cómo formular objetivos, entre otros. Un ejemplo de ellos es lo que expresó un maestro inspirador:

Son varias las acciones adquiridas, todo es una transversalidad que comprende el desarrollo de la investigación y que más allá de los conocimientos que se han desarrollado son las acciones y soluciones que se dan al respecto de los resultados [...] Ha sido importante abordar los diversos temas propuestos en los talleres de formación y particularmente me parece significativo el reconocimiento de revistas indexadas para poder postularse, pero también para aplicar mecanismos más eficientes de búsqueda de autores y referentes. (Relato de Maestro Inspirador 2021)

Frente a la dimensión de *innovación* se preguntó si MMI 2021 contribuyó en la indagación, innovación y experimentación. La mayoría de los participantes escribieron que sí, porque por medio de los encuentros de formación aprendieron mucho de sus colegas, de otros proyectos, de la construcción de conocimiento, del intercambio de saberes, del trabajo individual, entre otros. Ante esto, los docentes del programa mencionan un espectro amplio en el que la mayoría de los componentes aportan al mejoramiento en estas habilidades de innovación:

El programa logra bastantes alcances en indagación, innovación y experimentación, en tanto que le permite al docente vivir mejor la escuela desde las ideas y las propuestas que cada docente lleva a su institución. (Relato de Maestro Inspirador 2021)

De igual manera, existe una mención particular a la manera en la que el componente de mentoría orienta mejoras en las habilidades de la dimensión de innovación. Dice un maestro inspirador:

Han mejorado sustancialmente, porque al tener la mentoría va generando también una disciplina, a su vez el compartir con los demás investigadores de la línea genera nueva visión y complementa lo que se tenía. (Relato de Maestro Inspirador 2021)

También se preguntó por **cómo creía que estaban sus conceptos o conocimientos sobre innovación después del proceso de acompañamiento**. La mayoría de los participantes escribieron que se encuentran actualizados, avanzados, bien, han mejorado, más amplios, más sólidos y fortalecidos. Sin embargo, existen otros participantes que los consideran básicos, iguales y más confusos. En algunos casos se asume que esta falta de comprensión y apropiación del concepto de innovación se debe a los tiempos de ejecución del programa:

Son más precisos, pero reitero que debo hacer un ejercicio de mayor estudio y conciencia, ya que los tiempos han sido muy acelerados y el programa nos ha proporcionado muchos elementos. (Relato de Maestro Inspirador 2021)

Teniendo en cuenta las actividades que ha desarrollado el programa, se quiso indagar sobre **cuál es la apreciación de los docentes participantes sobre ser un maestro o maestra inspiradora**. Sobre las respuestas se logró apreciar que los maestros y maestras consideran que es una gran responsabilidad, un desafío, una oportunidad, un compromiso, tener constancia y compromiso, asumir un rol, entre otros. Así se expresó una de ellas:

Son docentes inquietos, con un espíritu altruista que supera los tiempos y los espacios. Este tipo de docentes van más allá del trabajo de aula, sus investigaciones no paran y en muchos casos hacen parte de su estilo de vida y de su indagación constante. Definitivamente, vale la pena que este tipo de procesos continúen. Además de motivar su labor, se evidencia una consolidación cada vez más rigurosa de sus prácticas. (Relato de Maestra Inspiradora 2021)

Además de promover acciones de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, un maestro inspirador enfoca su labor en la transformación posi-

tiva de las vidas de los estudiantes. En este sentido, nos lo recuerda una maestra inspiradora 2021:

La aspiración de seguir renovando mis procesos pedagógicos dentro del aula para lograr mejores objetivos, para lograr impactar realmente la vida de los estudiantes, al menos que hagan conciencia sobre lo que les está ocurriendo dentro de sus existencias, en los contextos que les tocó vivir y existir. (Relato de Maestra Inspiradora 2021)

Por último, quisimos preguntar por **cómo los maestros del programa se imaginan que podría ampliar el efecto del proceso de formación a sus demás compañeros(as) o a su comunidad educativa**. Los y las maestras expresaron que este ejercicio de ampliación del efecto de MMI en los colegios puede hacerse por medio de grupos de trabajo, a través de publicaciones, la narración colectiva, visibilidad de los procesos, seminarios, el ejemplo, la socialización, la consolidación de redes y sembreros, foros, el apoyo del IDEP, intercambios pedagógicos, mayor divulgación por parte de la SED, vídeos, entre otros. De esta forma lo manifestaron:

Trabajando en proyectos colectivos que entrelazan el gran tejido interdisciplinar en la búsqueda de metas comunes. Debatir y departir las tareas para favorecer la investigación y la sistematización de las experiencias y enfrentar los retos y desafíos de las nuevas generaciones para que aprendan a aprender y sobre todo a SER y CONVIVIR. (Relato de Maestro Inspirador 2021)

Los docentes acompañados reconocen que el trabajo colectivo debe trascender el colegio, y debe situarse en escenarios de trabajo local/zonal/nacional e internacional. El programa MMI amplía el impacto del proceso de acompañamiento «[...] a través de las redes, encuentros con otras instituciones locales que estén en la misma línea, para ampliar y difundir el proyecto; seminarios y conferencias nacionales e internacionales para conocer y difundir las diferentes experiencias», menciona una maestra inspiradora 2021.

Discusión y conclusiones

Tomando como referencia los dos aspectos sobre los que se han recopilado y analizado evidencias, a saber, el análisis de los instrumentos de entrada y salida, y las percepciones de los participantes sobre las tres

dimensiones promovidas por el programa (innovación, investigación e inspiración), se postulan a continuación algunas lecciones aprendidas durante la implementación 2021 y también se señalará la manera como estos efectos sobre los y las maestras participantes pueden contribuir a fortalecer sus prácticas pedagógicas.

En términos de capacitación se ha evidenciado, desde las percepciones de los y las maestras participantes, la adquisición de conocimientos sobre nuevas metodologías y formas estratégicas de formulación de preguntas y objetivos de investigación, también sobre sistematización de experiencias, estrategias de escritura, búsqueda de referentes teóricos y redes académicas, y el uso de las normas APA, por referenciar los más mencionados. Aquí, las diferentes sesiones del componente de formación, tanto las generales como las específicas por línea, han sido los medios facilitados por el programa.

Desde la dimensión de *innovación*, los maestros participantes acreditaron la difusión y posibilidad de transferencia de prácticas pedagógicas sistematizadas, la construcción de conocimiento, la posibilidad de socializar y discutir los resultados de experiencias y propuestas pedagógicas innovadoras, y la generación de nuevas prácticas que complementan a las de docencia, desde la mentoría y el acompañamiento para la generación de productos de reflexión e investigación. Finalmente, desde las competencias promovidas por el programa en la dimensión de *inspiración*, se reconoce el aporte a una identidad docente transformadora e incidente en las vidas y las condiciones reales de sus estudiantes, de docentes creativos e inquietos, con una disciplina y constancia académica y dispuestos a brindar mucho más de sí mismos para lograr sus objetivos. En esto han sido catalizadoras las actividades de los cuatro componentes del programa, ya que tal identidad de maestro/a inspirador/a se ha forjado a través de la sinergia entre objetivos, competencias, medios y herramientas que se han planteado a través de las diferentes actividades del programa y que se pueden verificar a través de los diferentes protocolos de actividades.

Como se ha podido constatar, los diferentes componentes del programa han aportado, con un sello distintivo en cada caso, a aspectos clave en la perspectiva del maestro que inspira, liderando proyectos y transformaciones educativas desde sus prácticas y actitudes cotidianas, pero también desde sus esfuerzos sostenidos y rigurosos por consolidar conocimiento pedagógico pertinente y transferible. Es decir, ha habido

una buena recepción de los planteamientos que cimientan a *Maestros y Maestras que Inspiran*, gracias a que existe un interés real de parte de los maestros y maestras del distrito por desarrollar las habilidades que promueve el programa.

También se ha podido desvelar la importancia de procurar sinergias adecuadas y productivas entre los objetivos y actividades del programa y las diferentes realidades escolares, tanto del ámbito general (ej. Normatividad vigente, restricciones generadas por la situación de pandemia mundial) como del específico (ej. Condiciones específicas de cada contexto escolar). Este tipo de circunstancias han tenido un gran impacto en la implementación de las dos versiones que ha tenido el MMI, por lo que vale la pena enfocar esfuerzos y creatividad para garantizarlas. Sumar aliados en pro de la circulación del saber pedagógico es fundamental para amplificar la voz de los maestros de Bogotá.

En cuanto al indicador de participación y aprovechamiento de las actividades planteadas por el programa, de acuerdo con los resultados mostrados, es clara la preferencia de los y las maestras por las dinámicas de reflexión individual que ofrecen los ejercicios de escritura para la sistematización, por sobre los de acción colectiva y colaboración, lo cual se puede observar incluso en la baja participación que tuvo una actividad de naturaleza plenamente colaborativa como lo fue el EduCamp, así como en la alta participación en eventos de responsabilidad individual como los simposios de fogueo. Lo anterior puede estar relacionado con la posibilidad de organizar los tiempos para el desarrollo de las actividades propuestas por el programa. Hay que tener en cuenta que MMI 2021 se desarrolló en el segundo año de la pandemia, en modalidad 100 % virtual, pero con retorno a las aulas desde junio de ese mismo año.

De cualquier manera, este aspecto de las preferencias de participación en las actividades del programa, de acuerdo con su naturaleza individual o colectiva, sería interesante poder explorarlo más a profundidad en las siguientes versiones, en vías de favorecer el alcance de metas y objetivos institucionales relacionados con la expansión de los efectos propiciados por MMI, relacionados con el fortalecimiento de capacidades para la investigación, la innovación y la inspiración, entre los y las maestras de aula.

Uno de los aspectos más relevantes a considerar en la implementación del programa es la disponibilidad de tiempos suficientes para atender

a las actividades. En el caso puntual de la segunda versión, una de las menciones más recurrentes fue el número de actividades frente a lo que los docentes manifiestan como las *garantías institucionales* para el desarrollo de investigación e innovación en el aula. Estas garantías aluden a los tiempos asignados formalmente por los directivos docentes y la Secretaría de Educación del Distrito (SED).

Igualmente, es importante reconocer que, por la naturaleza misma de los maestros y las maestras inspiradoras, existe una predisposición a hacer parte de múltiples proyectos simultáneamente. La inquietud por transformar la educación, por hacer red, por movilizar espacios formativos dentro y fuera de la escuela, hace que el tiempo dedicado a algunas de las actividades no siempre sea percibido como suficiente¹³.

Lo anterior es uno de los retos más importantes de implementación de MMI, y en general, de cualquier proyecto de promoción a la investigación e innovación pedagógica. De allí la relevancia de realizar acciones de política pública que contribuyan a brindar las garantías institucionales para los maestros que investigan e innovan en Bogotá¹⁴.

Un elemento interesante derivado de las percepciones de los participantes sobre su nivel de desarrollo de las competencias promovidas por el programa, en los instrumentos de entrada y salida, es que hay habilidades en las que se registró un retroceso percibido. La situación se podría deber a varios sesgos de respuesta de estos tipos de instrumentos. Por ejemplo, más información frente a las implicaciones de cada habilidad al finalizar el proceso de acompañamiento, lo que implica una mayor «modestia» en la respuesta final.

En este contexto resulta importante complementar las percepciones de los docentes con otros instrumentos de reporte cruzado que involucren a la comunidad educativa y varios actores de la implementación del programa. La inclusión de rúbricas de observación *in situ*, en una versión

13 Es importante señalar que los docentes participantes en MMI se presentan voluntariamente a hacer parte del proceso de acompañamiento desarrollado por el IDEP, por lo que no hay una descarga desde nivel central ni a nivel colegio para los maestros del programa.

14 Desde el 2021 el IDEP viene desarrollando mesas de trabajo para dar insumos en la construcción de lineamientos de política para el maestro investigador en Bogotá.

presencial de MMI, así como evaluaciones de impacto del programa, contribuirían a precisar algunos efectos del proceso de acompañamiento de *Maestros y Maestras que Inspiran*.

Otro de los aportes reconocidos fue el de facilitar espacios para la sistematización de estas experiencias y propuestas, a través de la escritura de un capítulo de divulgación o de investigación. Estas, junto con la promoción del portafolio pedagógico como herramienta también para la sistematización —esta vez de la experiencia de participación en las actividades del programa— fueron tomadas como herramientas o estrategias para promover el desarrollo de competencias en la dimensión de *investigación*, de manera activa y a través de productos concretos, como el capítulo de libro, el portafolio pedagógico o las diferentes evidencias generadas por las comunidades y semilleros escolares participantes en las actividades del componente *Conexión*.

Este componente, en todo lo referido con promover la ampliación del efecto del proyecto de investigación o innovación del maestro, a través de espacios de circulación de saber pedagógico y la conformación de comunidades de formación que irradian los contextos escolares a nivel de colegio, reviste un reto importante. Lo anterior también tiene que ver con las condiciones institucionales que se han señalado, junto a elementos de la cultura escolar en los que se reflejan resistencias para el trabajo colaborativo al interior de los colegios. Queda la pregunta sobre ¿cómo hacer para que docentes que no están vinculados a proyectos de investigación e innovación se sumen a los proyectos en curso y construyan, desde las aulas, un gran movimiento de cambio educativo?

Son múltiples los logros, los retos y los aprendizajes que dejó la implementación de MMI 2021. Este documento es un esfuerzo por hacer un ejercicio de reflexividad sobre la implementación de un programa de acompañamiento a docentes en servicio, pero no cualquier programa, uno que pone al docente en el centro y amplifica su voz como gestor de la transformación pedagógica de la ciudad. Desde ahí se potencian acciones de dignificación del docente, de reflexión sobre la práctica pedagógica, de lectura de los contextos escolares, y de intervenciones orientadas a mejorar la educación de Bogotá.

Referencias

- Acosta, Y. y Poveda, D. (2014). Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje. [Ponencia] *Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-18).
- Alonso, M., Calles, A. y Sánchez, C. (2012). *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones*. Editorial Síntesis.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación* 24 (1), 89-110. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.337>
- Arbesú, M. y Martínez, E. (2013). El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa*, 6(2),88- 108. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_2/REFIEDU_6_2_3.pdf
- Arguello, A. y Mondragón, U. (2012). *Educación crítica y comunidades de aprendizaje. Una experiencia investigativa en Educación Básica*. Universidad Santo Tomás.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17291?show=full>
- Ávalos, B. (2011a). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.49>
- Ávalos, B. (2011b). *Teachers for Education for All. Subject: Initial Teacher Training*. Regional Strategic Project on Teachers. CEPPE - Unesco/OREALC.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2011). *Lecciones Aprendidas. Pautas para la elaboración de Estudios de Caso*. BID. <https://publications.iadb.org/es/pautas-para-la-elaboracion-de-estudios-de-caso>

- Banco Mundial (2015). *World Bank Support to Early Childhood Development: An Independent Evaluation*. Banco Mundial.
- Banco Mundial (2017a). *World Development Indicators (database)*. Banco Mundial. <http://data.worldbank.org/products/wdi>
- Banco Mundial (2017b). *World Development Report 2017: Governance and the Law*. Banco Mundial.
- Baquero, L. A. (2020). Investigación para el cierre de brechas y la transformación pedagógica. *Magazín Aula Urbana*, 119. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2475>
- Barrios, D. M., Zuluaga, Z. P., García, M. C., Gómez, F. A., Santamaría, A., Castro, L. E. C. y Sánchez, A. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 75-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpmc>
- Bayona, H., Baquero, L. A., Ballén, O. A. y Acero, A. M. (2019, 4-6 de septiembre). Características de los programas de formación de maestros en servicio en Latinoamérica. En: *XV Congreso Internacional Gallegoportugués de Psicopedagogía: II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía*, pp. 1741-1755. Universidade da Coruña.
- Bolívar, A. (2008, octubre). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje [Ponencia] XIII Congreso de UECOPE (Educar: Innovar para la transformación social). Gijón (pp. 22-24).
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Caballero, A. y Arroyo, H. (2014). Mentoría en la formación de investigadores. *Revista Científica CIMEL, Ciencia e Investigación Estudiantil Latinoamericana*, 19(1), 3. [https://www.cimel.felsocem.net/index.php/CIMEL/article/view/445#:~:text=En%20la%20mentor%C3%A9a%20existe%20una,que%20logran%20desarrollar%20destrezas%20\(%E2%80%A6\)](https://www.cimel.felsocem.net/index.php/CIMEL/article/view/445#:~:text=En%20la%20mentor%C3%A9a%20existe%20una,que%20logran%20desarrollar%20destrezas%20(%E2%80%A6))

- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles Educativos*, 32(130). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20628>
- Chapman, D. y Mujis, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 25(3), 351-393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- Cifuentes, G. y González, L. (2021). *Lineamientos para diseñar y evaluar portafolios. Guía Práctica para valorar el trabajo académico en contextos universitarios*. Ediciones Uniandes.
- Corral, M. y Martín, A. (2015). Mentoría y formación del profesorado novel para la comunicación emocional en los centros de difícil desempeño. En: J. Clares López, W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención y dificultades socioeducativas: Actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (p.73-82). Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/44909>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. John Wiley & Sons Inc.
- de Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *J Educ Change* 11, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- Díaz, S. A, Mendoza, V. M., y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Revista Razón y Palabra* (75), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* (10), 7-31. <http://hdl.handle.net/11162/24566>
- Flórez, M. C. y Fernández, O. L. (2021). Comunidades de práctica como plataformas de mejoramiento educativo. *Sophia*, 17(1), 67-83. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1104>

Gallo, P., Martínez, H., Másmela, J., Ospino, C., Pinzón, E., Preciado, G., Rojas, J., Rolong, I., Roperio, A., Vargas, Z., Arriaga, G., Borja, C., Cabanillas, G., Cajamarca, M., Figueroa, N., Guillen, A., Herrera, J., Mikán, A., Moreno, S., Ramírez, M., Rey, L., Rojas, O., Sánchez, C., Forero, M., Tovar, E., Uribe, S., Villalobos, A., Cerpa, A., Rodríguez, M., Gómez, L., Martínez, I., Medina, B., Meza, A., Miranda, J., Montalvo, A., Niño, A., Pérez, E., Pineda, L., Portilla, A., José, B., Sánchez, V., Sanjuan, M., Velosa, N., Zárate, F. (2018). *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D. C. Lineamientos de política pública*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2256>

García, J. (2012). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Revista Educación XXI*, 1(1), 129-158. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.400>

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. y Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>

Hernández, C. A., Jiménez, T., Araiza, I. Y. y Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai* 11(4), 15-30. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.01.ch>

Hudson, P. y Hudson, S. (2018). Mentoring preservice teachers: identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development*, 22(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1298535>

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] (2021). Proyecto de Inversión 7553 2020- 2024. Versión 8.

Imbernón, F. (2012). La formación permanente a través de las redes: de las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado. *Revista digital educativa Wadi-Red*, 2(3), 27-31. <http://hdl.handle.net/11162/220>

Instituto de Estadística [UIS] de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2006). *Teachers and Educational Quality Monitoring Global Needs for 2015*. Unesco.

Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *CEAAL, Revista La Piragua* (23), 7-16. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=702>

Jones, L., Tones, S. and Foulkes, G. (2018). Mentoring associate teachers in initial teacher education: the value of dialogic feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 7(2), 127-138. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2017-0051>

Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718>

Martínez, M. C. (2005). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, 2(19). 4-12. <https://doi.org/10.17227/01224328.1263>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (13 de diciembre de 2021). *Formación Docente para la Calidad Educativa*.

Miñana, C. (2007). *Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad*. https://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/100/74/&sa=U&ved=2ahUKewix4qA6pn4AhVej2oFHaf5BE0QFnoECAUQAg&usq=AOvVaw3gj-C0EyWEa6DJHOiQAI_Gb

Molina, R. y Bonilla, M. (2008). Comunicación y participación en una red virtual de docentes en el área de matemáticas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3623632>

- Navarro, M. J., Hernández, M. E., Ordóñez, R. y López Martínez, A. (2013). Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 2(1), 681-688. <http://hdl.handle.net/11441/42040>
- Noguera, C. y Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica, *Educación en Revista* (66), 37-56. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866>
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Muñoz, M. y Murillo, F. J. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Octaedro.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC] de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2010). *Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y El Caribe*. Unesco/OREALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2005). *EFA Global Monitoring Report. Education for All: The Quality Imperative*. Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). *La educación en Colombia. Revisión a las políticas nacionales de educación*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OCDE.

- Pena, D. y Gutiérrez, Duque, M. (2015). *Programa de mentoría para docentes nuevos en el manejo pedagógico*. Universidad de La Sabana.
- Rincón, S. y Fullan, M. (2016) Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community* 1(1). 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Ritchie, S. (2012). Incubating and Sustaining: How Teacher Networks Enable and Support Social Justice Education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 120–131. <https://doi.org/10.1177/0022487111428327>
- Rodríguez, M., Corral, R. y López, C. (2017). Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia. En: D. Schnitman (Ed.), *Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica* (Vol. 3). WorldShare Boo-s - Taos Institute Publications.
- Rué, J., Balaguer, L., Forastiello, A. M., García, A., Moreno, F. X., Núñez, C. y Valls, G. (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 403-411. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660863>
- Sáenz, J. (2022). Aportes conceptuales para el estudio y la valoración de las prácticas formativas extraescolares. En: *Pedagogización, creación y vida: prácticas formativas por fuera de la escuela*. Centro de Estudios Sociales (CES) – Universidad Nacional de Colombia.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Harper Colophon. Basic Books.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina: escuelas que aprenden*. Editorial Norma.
- Vallina, J. (2008). El portafolio docente. Mucho más que la suma de las partes. *Atención Primaria* 40(8), 245. <https://doi.org/10.1157/13125409>

Vitarelli, M. F. y Giordano, M. F. (2005). Formación docente y circulación del saber pedagógico. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (16). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/ativ/article/view/3358>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Zea, L. A., Cruz, J. P., Cubillos, L. y Hernández, N. J. (2016). *Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica – Fase 1*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/706>

Instauración del Equipo de Justicia Escolar Restaurativa en el Colegio Gerardo Paredes IED

Henry Camargo Alzate¹

Resumen

El Colegio Gerardo Paredes IED, ubicado en la localidad de Suba, en Bogotá, desarrolla desde 2014 el proyecto de Justicia Escolar Restaurativa (JER) a través de la transformación del Comité y el Manual de Convivencia. En específico, se concentró en la atención de situaciones tipo II y III desde la conformación de un equipo JER que, por medio del enfoque y las prácticas restaurativas, construyó un protocolo de atención para este tipo de situaciones a partir de encuentros con estudiantes, familias y docentes, logrando resultados parcialmente restaurativos tanto en el colegio como en los grupos familiares de los estudiantes que presentaban algún tipo de conflicto. Sin embargo, la investigación deja ver que sigue siendo necesaria la formación constante a la comunidad educativa en enfoques restaurativos, de derechos e inclusión. En cuanto a la metodología del proceso, esta es cualitativa, inscribiéndose en el paradigma crítico social, con un enfoque restaurativo y de derechos.

Palabras claves: justicia escolar restaurativa, prácticas restaurativas, interculturalidad, pueblos originarios.

1 Psicólogo de la Universidad Manuela Beltrán y magíster en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás. Docente Orientador del Colegio Gerardo Paredes IED. Correo electrónico: hcamargoa@educacionbogota.edu.co

Introducción

El Colegio Gerardo Paredes IED, durante los últimos 8 años, ha estado en la tarea de realizar cambios desde el enfoque restaurativo, el cual ha permitido transformaciones en el Comité y el Manual de Convivencia. Lo anterior ha hecho a esta institución educativa más congruente con la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar.

Para ello, el grupo de investigación del colegio, reconociendo la importancia de transformar la perspectiva y prácticas de lo que comprendemos como justicia, primero en el aula y luego en las familias de los estudiantes, se propuso construir un equipo de Justicia Escolar Restaurativa que permitiera atender las situaciones tipo II y III², teniendo en cuenta los principios de la Justicia Restaurativa que se han ido configurando a partir de un ejercicio intercultural. En otras palabras, se tuvieron en cuenta otras formas no occidentales o dominantes de justicia que son propositivas y válidas como las que usualmente rigen en nuestras sociedades, entre ellas la retributiva que ha servido para dar respuesta a desbordamientos de las capacidades judiciales en la atención de fenómenos como la delincuencia de jóvenes en Nueva Zelanda; o bien, las justicias transicionales en países como Ruanda y aquí en Colombia; o por último, los conceptos y prácticas de justicia en pueblos originarios como los maoríes, los nasas, entre otros.

La investigación, además de los principios de la Justicia Restaurativa, se soporta en los enfoques de género, inclusión y derechos que orientan el PIECC (Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia) del Colegio Gerardo Paredes IED. De esta forma, la investigación tuvo como objetivos la horizontalización del ejercicio del poder en el aula y la familia, como el cambio del castigo como recurso formativo por formas

-
- 2 El Sistema Nacional de Convivencia Escolar, reglamentado por la Ley 1620 de 2013, establece que las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos se clasifican en: «Tipo I (Conflictos manejados inadecuadamente y situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar. No generan daños al cuerpo o a la salud física o mental), Tipo II (Situaciones de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciberacoso (*Cyberbullying*), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática, b. Que causen daño al cuerpo o a la salud física o mental sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados) y Tipo III (Situaciones que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual)» (MEN, s. f.).

pedagógicas respetuosas de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ); propósitos que trajeron consigo la disminución de la violencia como estrategia para solucionar conflictos, gracias al desarrollo de este proceso restaurativo y las prácticas que se lograron configurar.

Pero para entender un poco más el contexto de la investigación vale la pena describir las circunstancias del Colegio Gerardo Paredes IED, en especial en los últimos años. En el 2014, este Colegio de la localidad de Suba contaba con un promedio de 4500 a 5000 estudiantes desde los ciclos iniciales, jardín y transición, al quinto, es decir, 10.º y 11.º. Además, se encuentra en una de las UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal) más complejas de Bogotá, por las múltiples condiciones vulnerables de su población.

Un ejemplo de esto es la siguiente situación habitual: dos estudiantes protagonizan una riña. La situación, siguiendo «el debido proceso», llega a ser atendida por el Comité de Convivencia y, en última instancia, se sugiere «cambio de ambiente escolar» para el estudiante agresor, que no es otra cosa que la exclusión del colegio. Para los docentes cercanos a la situación la solución fue adecuada, es decir «pasó algo», no hubo impunidad, que suele ser una expectativa frustrada entre el cuerpo docente. Sin embargo, emergió una consecuencia indeseable, el alumno agredido quedó insatisfecho en tanto la solución lo perjudicaba en su seguridad, pues empezó a tener miedo por las posibles retaliaciones de su anterior agresor y como medida autoprotectiva decidió estar armado, lo cual es totalmente contrario a lo esperado, más aún en un escenario escolar en el que se estableció una supuesta justicia.

Este evento, y la intención de no repetición de un final injusto, ayudó a consolidar el giro del Colegio Gerardo Paredes IED hacia una formación más congruente con la apuesta de su PEI por educar de manera integral estudiantes autogestores del conocimiento y propositivos con los cambios de sus contextos, junto con otros cambios que se gestaban y desarrollaban, como el Proyecto de Educación Sexual «Ciudadanía Sexual» que había inscrito al colegio en los enfoques de género, derechos e inclusión.

En el caso de la Justicia Escolar Restaurativa se inició toda una exploración que permitió ver que, en escenarios de aula, los estudiantes compartían experiencias personales que hablaban de momentos críticos y dolorosos que hacían ver la importancia de fortalecer la atención emocional de estos jóvenes. Así mismo, se comprendió que los estudiantes más vulnerables a la exclusión son aquellos que tienen vinculaciones

pobres, que son intimidados, hostigados o violentados por ser percibidos como «diferentes», bien sea por condiciones cognitivas o culturales. De tal forma, varios docentes de orientación, artes y educación especial, que se convertirían en miembros del equipo de investigación del colegio, dieron continuidad a dos transformaciones que siguen vigentes:

- El cambio del Comité de Convivencia, que pasa de ser una instancia dentro del «debido proceso» para sancionar faltas al Manual de Convivencia, hacia un órgano de liderazgo, coordinación y estudio que trabaja en promover, prevenir y atender las situaciones que tienen que ver con la convivencia escolar de acuerdo con la Ley 1620 de 2013.
- Así mismo, el Manual de Convivencia deja de ser un catálogo de sanciones a faltas cometidas contra este, para ser una guía que permite tener claridad de cuáles son las situaciones tipo, sus rutas de atención, las medidas de reparación pedagógicas, las acciones que contemplan los enfoques de derechos, inclusión y género; igualmente, se convierte en una apuesta por eliminar el castigo como recurso formativo.

A los cambios señalados se sumaron el centro de interés *Arte y Resiliencia*³ y el Proyecto *Cuando las emociones se traducen en arte*⁴, que han permitido formar en capacidades socioemocionales, además de activar la restauración emocional de estudiantes víctimas de diversas formas de violencia. Estas iniciativas han puesto el énfasis en que tal formación es necesaria para toda la comunidad educativa y en tal sentido se han desarrollado jornadas pedagógicas de sensibilización y educación, iniciando otra etapa que permitió la atención de situaciones tipo III, como la conformación del equipo de Justicia Escolar Restaurativa. Este nuevo momento de toda la estrategia de implementación de la Justicia Escolar Restaurativa⁵ ha permitido hacer comprensiones novedosas que alimentan y fortalecen la complejidad de toda la apuesta.

3 Liderado por los docentes Yeison Albeiro Olarte, Mónica Andrea Bolívar y Carmen Silvia Díaz.

4 Liderado por la docente de artes, Carmen Silvia Díaz.

5 Soportada en un movimiento que cuenta con el respaldo de instituciones mundiales como la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2006); nacionales como el Ministerio de Justicia y del Derecho (Escobar Zamora, 2018), y distritales como la estrategia pedagógica Incitar para la Paz (Vargas *et al.*, 2021).

Pero antes de seguir con el horizonte de la investigación, es preciso brindar una suerte de marco teórico, o mejor, un breve recorrido por las principales experiencias a nivel mundial y en el país sobre lo que significa la Justicia Restaurativa.

Experiencias a nivel mundial y en Colombia de Justicia Restaurativa

La Justicia Restaurativa puede decirse que es resultado de un diálogo intercultural entre una perspectiva occidental de la justicia instaurada en los estados nacionales modernos y perspectivas alternativas de justicia que se pueden encontrar documentadas en experiencias de múltiples culturas originarias, nativas y ancestrales, con la característica común de que exploran prácticas sobre la justicia no occidental, comprendida esta última como la cultura dominante contemporánea producto de la modernidad y la industrialización⁶. Los marcos de referencia, las perspectivas, los paradigmas están sujetos a las mismas «leyes» del resto de la vida, se agotan, cambian o son reemplazados por nuevos horizontes y derroteros cuando la propia vida deviene en cursos que la posibilitan, como es el caso de la Justicia Restaurativa.

Es así como el sistema jurídico en Nueva Zelanda, durante la década de 1980, exploró una opción de afrontamiento de los actos delictivos realizados por jóvenes bajo la minoría de edad legal que se habían vuelto problemáticos para el sistema (Justicia Escolar Restaurativa para la verdad y la reparación: Escuelas construyendo generaciones de paz, 2021). Para ello, el Estado neozelandés encontró que las comunidades nativas maoríes ofrecen una manera alternativa de atender el fenómeno, diferente a la justicia ordinaria, que se empieza a conocer como Justicia Restaurativa, en particular la práctica *Family Group Conference* (FGC), en español, Conferencia de Grupos Familiares, que lleva a responsabilizar más a las familias de los actos delictivos de sus miembros menores. La estrategia se mantiene y fortalece, de manera que en 1988 es promulgada la ley *Children, Young persons and their families Act* que implementa en el Sistema Penal Juvenil el modelo orientado a los menores de 14 a 17 años.

6 Wachtel (2016) lo expone así: «La justicia restaurativa hace eco de las prácticas ancestrales e indígenas empleadas en las culturas en todo el mundo, desde los Nativos Americanos y la Primera Nación Canadiense hasta las culturas Africanas, Asiáticas, Celtas, Hebreas, Árabes y muchas otras» (p. 2).

Los objetivos de la FGC son:

- Que el menor infractor acepte la responsabilidad por sus actos.
- Reparación del daño injusto creado a la víctima.
- Participación de la víctima en la toma de decisiones.
- Fortalecimiento de la familia, la cual toma decisiones en busca de reparar el daño, creando un plan de reparación y resocialización del infractor.
- Mantener a los jóvenes alejados del Sistema Penal para mejor resocialización y desarrollo. (Justicia Escolar Restaurativa para la verdad y la reparación: Escuelas construyendo generaciones de paz, 2021)

En otro continente, África, una nación producto de la colonización europea, Ruanda, luego del conflicto étnico entre las etnias Hutus y Tutsis en la década de 1950, instaura los *Tribunales Gacaca* como forma de justicia transicional (Justicia Escolar Restaurativa para la verdad y la reparación: Escuelas construyendo generaciones de paz, 2021). Al igual que en Nueva Zelanda, se partió de un uso institucional de la justicia retributiva, que se desborda en sus recursos de atención de la realidad del conflicto, implementando una forma de justicia transicional que combina elementos retributivos y restaurativos. Estos son tribunales comunitarios conformados por jueces elegidos en sus comunidades para impartir penas de baja severidad a condenados por genocidio de bajo rango. Tienen el poder de castigar y contribuir a la reconciliación. En cuanto a su origen, este es tradicional y colonial, siendo un método no oficial.

Sus objetivos son los siguientes:

- Establecer la verdad de lo ocurrido a través de las comunidades.
- Luchar contra la impunidad al juzgar al acusado de crímenes asociados al genocidio.
- Promover la reconciliación nacional a través de la integración a la sociedad de los culpables.
- Involucramiento de la víctima, familias, el acusado, sus familiares y cualquier testigo.
- Juicios públicos, excepto los de violencias sexuales.
- Los acusados deben buscar la verdad o hay cárcel si no se quiere testificar.
- Penas: terapias de reintegración y servicios comunitarios.

- Involucramiento de la comunidad entera.
- Juzgamiento entre iguales sometiendo al ofensor a un proceso de vergüenza comunitaria a la vez que de reintegración a través del servicio comunitario en favor de las víctimas y de la comunidad.

En Colombia, otra nación resultado de otro proceso colonial europeo, hubo desconocimiento de la existencia de diversas culturas en su territorio. El reconocimiento de la pluriétnicidad y multiculturalidad sucede en la Constitución de 1991. Este cambio en el Estado de derecho permite que en 1996 y 1998, en sentencias de la Corte Constitucional sobre la Jurisdicción Indígena en Colombia, se reconozca que los pueblos indígenas:

- Tienen derecho a tener sus autoridades de manera consonante con sus tradiciones.
- Son competentes para fijar normas y procedimientos propios dentro de su derecho.
- Tienen límites para sí y desde otros para la jurisdicción de acuerdo con la constitución y la ley.
- Tienen coordinación entre su jurisdicción especial indígena y las autoridades nacionales.

En la cultura Nasa, del Cauca colombiano, (Justicia Escolar Restaurativa para la verdad y la reparación: Escuelas construyendo generaciones de paz, 2021) también podemos identificar que existe una comprensión muy diferente a la retributiva de lo que deben ser las acciones que respondan a la necesidad de hacer justicia:

- Las prácticas de justicia están orientadas a dar respuesta a la desarmonización.
- Buscan conocer las causas del conflicto.
- Ayudar a las partes en controversia y a la comunidad.
- La recuperación de la armonía perdida. Esta justicia no busca el castigo, no hay interés en una victoria o venganza sobre el desarmonizado.
- Comprender las circunstancias del caso o situación concreta y la relación de la persona con la comunidad, más que el mismo hecho o la falta cometida.
- Purificación del desarmonizado como principio central de los castigos.

De estas experiencias puede entenderse que existen otras posibilidades de pensar y operar respecto a la justicia, diferentes a la retribución, el castigo y las jerarquías de poder, para lograr que víctimas, victimarios y comunidad logren atender y resolver un conflicto de manera no violenta o pacífica, siendo la escuela un escenario formativo propicio para gestar tales cambios.

Con todo este recorrido teórico y experiencial, el equipo de Justicia Escolar Restaurativa del Colegio Gerardo Paredes IED logra identificar un problema de investigación que surge de la propia cotidianidad de la institución educativa: *¿Cómo la conformación de un equipo de JER desde el enfoque restaurativo y las prácticas de la estrategia de JER permite la construcción de una ruta o protocolo de atención de las situaciones tipo II y III?*

De allí que sea crucial un diseño metodológico que desde las transformaciones realizadas en el Comité y el Manual de Convivencia, como desde los referentes teóricos y las prácticas alrededor de la Justicia Restaurativa, pueda articular una ruta de atención a este tipo de situaciones.

Metodología

La metodología a la que se acudió se encuentra en el paradigma crítico social, con un enfoque restaurativo y de derechos desde un modelo de intervención de Justicia Restaurativa basado en la *Guía Metodológica para la Implementación del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa* (Escobar Zamora, 2018). Así, se puso en marcha la Ruta de Atención de Situaciones tipo III del equipo JER, con previa aprobación del Consejo Directivo del colegio. Igualmente, se realizaron prácticas parcialmente restaurativas ante situaciones tipo II y III en encuentros con estudiantes, familias y docentes, iniciadas y desarrolladas en el transcurso del año lectivo 2021 en el colegio, contrastando con la situación tipo III que dio pie al inicio de la estrategia de naturaleza retributiva o punitiva.

De esta forma, se conformó el equipo de JER, aprobado por el Consejo Directivo del colegio, y la posterior elaboración de una Ruta de Atención de Situaciones tipo II y III que diera sentido y viabilidad a los postulados de la Justicia Escolar Restaurativa dentro del marco del Manual de Convivencia.

Ruta de Atención a Situaciones tipo II y III del Equipo JER

La ruta que se empezó a construir comprendía:

1. Toma de los relatos: se reciben los relatos de las jóvenes de las situaciones conflictivas en momentos diferentes.
2. Relatos de terceros: se invita a las otras personas involucradas en las situaciones conflictivas para tomar sus relatos.
3. Análisis de los relatos: se analizan los relatos en un ejercicio hermenéutico con la intención de comprender los sentidos de relatos y narrativas.
4. Encuentro para la verdad y la restauración.
 - a. Deconstrucción de hechos: convocatoria de estudiantes en conflicto para deconstruir los hechos, las presunciones propias y ajenas.
 - b. Arqueología del contexto: permite la revisión de antecedentes relacionales paritarios y familiares de manera crítica y reflexiva.
 - c. Mediación Víctima-Ofensor: ejercicio de reconocimiento de responsabilidades en los actores.
 - d. Soluciones restauradoras: abordaje de las posibles soluciones restauradoras construidas por los participantes y consensuadas.
 - e. Revisión de otras posibilidades resolutivas que involucren a la comunidad.
5. Convocatoria de familias implicadas para poner en común el Encuentro para la verdad y la restauración.
6. Abordaje de soluciones restauradoras y revisión de otras posibilidades resolutivas si los participantes lo encuentran necesario.
7. Cierre.

Resultados y discusión

Así, a la luz del diseño metodológico antes descrito, se procedió a la aplicación de este protocolo de atención en situaciones tipo II y III, que arrojaron los siguientes resultados:

Situación 1, tipo III, con JER fallida

En 2018 sucede una riña entre dos estudiantes, quienes tienen una confrontación por la intimidación recurrente de uno de ellos hacia el otro,

y luego de que la víctima actúa con violencia para defenderse, el colegio actúa en consecuencia y como resultado al ofensor se le sugiere «cambio de ambiente escolar», medida que genera entre el cuerpo docente una percepción de que hubo resultados esperables pues «pasó algo», refiriéndose a que no hubo impunidad. El estudiante ofendido sintió la necesidad de estar armado, pues temía por las retaliaciones fuera del colegio por parte del estudiante que había sido retirado, lo cual es contrario a la intención de que, al término de una acción que se pretende justa, lo que suceda es una mutación de las formas de violencia y no la eliminación de esta⁷.

El equipo de JER en ese momento no se había conformado, de manera que la persona que lideró el proceso, según una ruta de atención precursora, fue el orientador del Ciclo 4, quien ahora hace parte del mencionado equipo.

Aplicación de la ruta precursora en situación 1 tipo III

1. Toma de relatos. En el primer momento se solicitó el relato de la situación por parte de los implicados de forma verbal y posteriormente escrita, para identificar las subjetividades de cada involucrado.
2. Encuadre: se explica en que consiste la JER y se indaga por la intención de iniciar el proceso. También se les indica que en cualquier momento pueden retirarse del proceso, puesto que participar en él es voluntario.
3. Cierre: los participantes aceptan participar en el proceso, sin embargo, el agresor se retiró de la institución y no se pudo continuar con el proceso de JER.

7 Esta situación de tipo III, y la forma en que fue atendida, se publicó en el artículo *La justicia percibida por los docentes y la justicia experimentada por los estudiantes en el Colegio Gerardo Paredes IED* (Olarte et al., 2020).

Situación 2, tipo II, con JER parcialmente restaurativa

Proceso Restaurativo: 1.º- 9.º/10.º, 2021. Intimidación

Convocadas a proceso Restaurativo⁸:

Luisa (10.º), edad: 15 años.

Clara (8.º), edad: 14 años.

Participantes en proceso restaurativo:

Patricia (9.º) (sobrina) edad: 16 años; Pilar (madre de Patricia); Carolina (madre de Clara); John (10.º) (compañero de aula de Luisa), edad: 16 años.

Tipo de violencia: agresión verbal, física y virtual entre pares, sus familias y amigos.

Afectados: comunidad, estudiantes (pares), familiares.

Motivo de convocatoria: conflicto por acoso, intimidación y hostigamiento.

Antecedentes

En el primer semestre de 2021, durante el período de aislamiento preventivo obligatorio, en el marco de la emergencia sanitaria por causa del coronavirus covid-19, se recibe telefónicamente en el Servicio de Orientación Escolar de Ciclo 5 la queja por parte de Luisa de que dos estudiantes del colegio, Clara (8.º) y Patricia (9.º), y vecinas de ella la molestan, se burlan de la delgadez de su cuerpo, tanto en forma presencial como en la virtualidad de Facebook. La estudiante relata que se ha aislado, no sale a la calle, se refugia en su casa para no sufrir el maltrato de las otras dos jóvenes. Dice que su madre ha hablado con las familias de las estudiantes sin que haya cambio favorable; al parecer, participan normalizando la situación de maltrato. Su red de apoyo son dos amigos. Menciona que ha tenido prácticas de autolesiones (cortes de piel) y tuvo un problema con una amiga por un joven. La familia de Luisa está con-

8 Los nombres de todas y todos los participantes en el proceso fueron cambiados de acuerdo con la ley de protección de la información e identidad.

formada por padre (vive aparte), madre y tres (3) hermanas mayores (31, 30 y 27 años).

En sucesivos encuentros virtuales se realiza acompañamiento y exploración de sus referentes sobre el autoconcepto, autoimagen, el apoyo familiar y los orígenes de la rivalidad con las jóvenes.

En el regreso a la presencialidad, dentro del Plan de Reapertura Gradual, Progresiva y Segura, (R-GPS) fue posible convocar a las estudiantes al Programa de JER, para llevar a la práctica el proceso con protocolo de atención definido.

Aplicación de la Ruta de Atención a Situaciones tipo II y III del Equipo JER en situación 2, tipo II

1. Toma de relatos: en el primer momento se solicitó el relato de la situación por parte de los implicados de forma verbal y posteriormente escrita, para identificar las subjetividades de cada involucrado.
2. Encuadre: se explica en que consiste la JER y se indaga por la intención de iniciar el proceso (Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, 2013), indicándoles que en cualquier momento pueden retirarse del proceso, en tanto es voluntario.
3. Aceptación: las participantes aceptaron participar del proceso.
4. Encuentro para la verdad y la restauración: participan las dos estudiantes conflictuadas:
 - a. Deconstrucción de hechos: se comprende que el origen del conflicto está en una presunción de deslealtad entre L y C que siendo amigas cortejaron al mismo joven que les gustaba, sin tener acuerdos de cuáles serían los límites en este juego relacional amoroso. P, que es familiar de C, siente que debe apoyarla en este conflicto y participa en el acoso e intimidación escolar hacia L.
 - b. Arqueología del contexto: las familias de ambas partes son vecinas inmediatas y compartían espacios de ocio. A partir del conflicto de las estudiantes toman partido y llegan a tener agresiones entre ambas familias, interponiendo una de ellas una caución contra la otra. Se agredieron en forma mutua,

- verbal y físicamente, una persona adulta y otra menor de 18 años. Se entiende que las familias esperan no tener que continuar confrontándose por una situación habitual entre jóvenes adolescentes.
- c. Mediación Víctima-Ofensor: se exploran las motivaciones, comprensiones, sentidos y consecuencias de las presunciones, los prejuicios y las acciones puestas en juego por ambas jóvenes y reconocen que cada una es corresponsable del conflicto y consideran que las desbordó de forma tal que sus familias continúan chocando, aunque ellas están dispuestas a resolver y cerrar el problema. Sienten disposición para restablecer la relación de amistad, pero se sienten avergonzadas por el compromiso que tienen hacia sus familias que ya se han empeñado en llevar hasta las consecuencias legales el apoyo que les han dado.
 - d. Soluciones restauradoras: las jóvenes deciden intentar restaurar su amistad y L se compromete a hablar con su familia que es la menos dispuesta a la reconciliación, mientras que la de C tiene mayor disposición.
5. Convocatoria de familias implicadas para poner en común el Encuentro para la verdad y la restauración: por dificultades del calendario académico la reunión se pospone para 2022.
 6. Abordaje de soluciones restauradoras y revisión de otras posibilidades resolutivas si los participantes lo encuentran necesario.
 7. Cierre.

Este evento de agresión entre estudiantes se encuentra en la fase 5 y se ha encontrado que las jóvenes lograron terminar la dinámica de agresión entre ellas y ahora se sienten comprometidas con hacer que sus familias participen de la solución. Al final de la aplicación de la Ruta de Atención a Situaciones tipo III del equipo JER, aunque fue de tipo II, permitió que las personas entendieran que el conflicto puede ser más fácil y pedagógico de atender desde la conversación horizontal, comprensiva, cuidadosa con la diferencia, los roles y los momentos vitales de los participantes, así como desde la reflexión en torno a actuaciones equivocadas que hacen parte de las relaciones sociales cotidianas y son posiblemente inevitables, pero no por eso irresolubles de manera pacífica.

A partir de esta experiencia, se puede comprender que situaciones en las que se realiza un ejercicio restaurativo que implica comprender las dinámicas relacionales de jóvenes pares, las responsabilidades de los

adultos en favorecer resoluciones alternativas a las violencias, pasa por entender que en el conflicto lo fundamental no son las normas sino las experiencias humanas de quienes lesionan y de quienes son lesionados, los sentidos que originan el daño al otro, los contextos culturales. De ahí la importancia de la horizontalidad en poderes, jerarquías, conocimientos y experiencias emocionales.

Conclusiones

Mientras en el proceso retributivo en el que el victimario salió del sistema educativo y la víctima se sintió en la necesidad de acudir a medidas protectivas potencialmente violentas, en el proceso restaurativo con la aplicación de la Ruta de Atención a Situaciones tipo II y III del equipo JER se logró que las estudiantes no continuaran la agresión que había escalado a sus familias, deteniéndose el riesgo de una posible retaliación por la caución como la posibilidad de restaurar su vínculo filial.

La JER permite atender la convivencia escolar tanto en prevención de violencias, la promoción de la formación socioemocional hacia la empatía y la atención del conflicto en sí mismo. Es una estrategia que está al alcance del educador, solo basta ir más allá del conocimiento académico e incursionar en la formación de capacidades socioemocionales desde alternativas formativas incluyentes de la diversidad conceptual y humana que posibilitan otra escuela, que:

va más allá de los muros y por tanto es fundamental que los cambios hacia dinámicas relacionales respetuosas, empáticas, inclusivas, reconocedoras y apreciadoras de la diferencia, entre estudiantes y docentes permeen los hogares de ambos, en tanto nuestros roles como sujetos sociales cambian según los escenarios. (Olarte *et al.*, 2020)

A continuación, se ofrece un listado de observaciones, sugerencias y recomendaciones para tener en cuenta al aplicar este tipo de enfoque restaurativo y de derechos en la solución de conflictos:

- No siempre son posibles los resultados restaurativos, en tanto en ocasiones no se puede contar con todos los implicados, pero si es posible centrarse en la víctima, debe ser prioritaria su atención.
- La Ruta de Atención a Situaciones tipo III del Equipo JER no es rígida; se puede omitir pasos dependiendo de la complejidad de

la situación, que además de ser contextual es operativa para situaciones tipo II.

- Es necesario una capacitación a docentes de orientación u otros voluntarios en la Ruta para la Atención de Situaciones tipo II.
- Así exista un equipo de JER que asume la atención de las situaciones tipo III, las demás instancias del colegio deben apoyar el proceso y aportar a la retención escolar más que proponer «cambio de ambiente escolar» que en la práctica suele traducirse en deserción.
- Son necesarios acuerdos entre instancias o roles directivos que no sugieran el cambio de institución para que se permita el proceso de justicia restaurativa.
- La justicia y las prácticas restaurativas en el contexto escolar, además de resolver de manera pacífica los conflictos, aportan a la retención en el sistema educativo, protege los derechos humanos de los NNAJ y no promueven la exclusión.
- Es necesaria una formación amplia en enfoques restaurativos, de derechos e inclusión para la comunidad educativa.
- La aplicación de la justicia no es solo responsabilidad del aparato judicial del Estado, sino que debe involucrar en especial a la escuela, teniendo en cuenta que en la legislación colombiana se promueven acciones pedagógicas, en tanto son jóvenes en desarrollo, entre 14 y 18 años.

Referencias

Escobar Zamora, D. (2018). *Guía Metodológica para la Implementación del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa*. Ministerio de Justicia y del Derecho y Organización Internacional para las Migraciones (OIM). https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/politica-criminal/Biblioteca%20Poltica%20criminal/Gu%C3%ADa_Metodologica_para_implementaci%C3%B3n_programa_de_JJR.pdf

Justicia Escolar Restaurativa para la verdad y la reparación: Escuelas construyendo generaciones de paz. (2021, 22 de noviembre). Conferencias Restaurativas – Family Group Conference en Nueva Zelanda (aportes de la justicia restaurativa comunitaria a la justicia retributiva). *Semana 2. Experiencias internacionales y nacionales como referentes de la justicia restaurativa*. Convenio 2750267 UDFJC-SED.

Justicia Escolar Restaurativa para la verdad y la reparación: Escuelas construyendo generaciones de paz. (2021, 22 de noviembre). Encuentros entre la justicia indígena y restaurativa en Colombia (Pueblo Nasa del Departamento del Cauca). *Semana 2. Experiencias internacionales y nacionales como referentes de la justicia restaurativa*. Convenio 2750267 UDFJC-SED.

Justicia Escolar Restaurativa para la verdad y la reparación: Escuelas construyendo generaciones de paz. (2021, 22 de noviembre). Los tribunales Gacaca de Ruanda, entre el castigo y la reconciliación. *Semana 2. Experiencias internacionales y nacionales como referentes de la justicia restaurativa*. Convenio 2750267 UDFJC-SED.

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D. O. 48733 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287#:~:-text=La%20Ruta%20de%20Atenci%C3%B3n%20Integral%20para%20la%20Convivencia%20Escolar%20define,y%20Mitigaci%C3%B3n%20de%20la%20Violencia>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f.). *Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-322486_archivo_pdf_ruta.pdf

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC]. (2006). *Manual sobre Programas de Justicia restaurativa*. UNODC. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf

Olarte, Y., Bolívar, M., Díaz, S. y Camargo, H. (2020). La justicia percibida por los docentes y experimentada por los estudiantes en el Colegio Gerardo Paredes IED. En: R. Escobar (Comp.), *Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual Maestros y Maestras que inspiran 2020 Bogotá D. C.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2387>

Vargas, E. M., Ruiz, L., Monroy, P., Garcés, K., Avendaño, A., Barreto, A., Vásquez, L., Ramos, J., Bejarano, N., Camargo, D., Mora, D., Rojas,

D. y Pérez, J. (2021). *Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz*. Secretaría de Educación del Distrito [SED]. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-03/Programa-Integral-Educacion-SED-Bogota.pdf>

Wachtel, T. (2016). *Defining Restorative*. https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative_Nov-2016.pdf

Teatro y pedagogía. Procesos de comprensión, representación y resignificación

Luis H. Espinel Mahecha¹

Resumen

Se reporta el conocimiento disciplinar y pedagógico del profesor de teatro cuando enseña los procesos de creación de representación, partiendo de la observación de las situaciones, personas y acciones que habitan los contextos de los estudiantes. Los procesos de mimesis y transformación contribuyen, de una manera dialéctica, a producir obra y al mismo tiempo educa la capacidad reflexiva sobre fenómenos que los circundan. Para conseguirlo se vale de un modelo de aprendizaje significativo en el cual se entrelazan experiencias escénicas que estimulan los procesos de

- ¹ Es actor, dramaturgo, director escénico, investigador, maestro de colegio y de universidad, con treinta años de experiencia. Magíster en Estudios Avanzados de Teatro con énfasis en Dramaturgia de la Universidad Internacional de La Rioja; con posgrado en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque. Maestro en Artes Escénicas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de teatro, actuación y teorías teatrales. Investigador en teatro y creador de los programas académicos universitarios de Arte Dramático y Teatro Musical de la Universidad El Bosque entre 1999 y 2015, y la Universidad Sergio Arboleda entre 2016 y 2020. Director de proyectos de pregrado en Arte Dramático y de la Maestría en Literatura en la Universidad Javeriana. Integrante del equipo de diseño de las pruebas SER para el Teatro en 2017, realizadas en el marco del convenio entre la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y la Universidad de los Andes. Desde 1994 es docente de teatro en el Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana IED. Ganador, con el grupo de teatro institucional, de varios festivales distritales, públicos y privados, desde 2010. Estuvo nominado al Premio Compartir 2011 por el trabajo pedagógico del teatro en el aula. Ganó en 2013 el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, entregado por la SED y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Currículo: <https://www.linkedin.com/in/luis-h-espinel-mahecha-79b21833/>

aprendizaje, la demostración de estos de manera integrada, la convivencia, la formación artística y ciudadana.

Palabras claves: teatro, pedagogía, dramaturgo, actor, representación, comprensión, innovación pedagógica, relato, expresión, cooperativa.

Introducción y contexto

En Patio Bonito, el Colegio Rodrigo de Triana; dos espacios con nombres que destilan aguas: Patio Bonito, una antigua chucua, «Te y Chio» (Laguna Nuestra) —como la denominaron los muiscas—, tierra que inundaba periódicamente su «varón poderoso», río Funza, el más importante de la sabana, hoy «varón» escuálido, fallecido, podrido: río Bogotá; barrio del que se dice que no es patio, ni bonito. El segundo, Rodrigo de Triana, un marinero del siglo XV, poseedor de los dos primeros ojos europeos, codiciosos, que desde la parte alta de «La Pinta» avistaron estas tierras; se había obligado a él mismo a desvelos con la esperanza de ser recompensado con los diez mil maravedíes ofrecidos por Colón. Y como desde aquel entonces, conquistadores, hampones tramposos, al marinero se le incumplió la recompensa. Se cuenta que renegó de la fe, facilitado por su pasado morisco musulmán, y se fue a vivir al África.

Así que el colegio lleva el nombre de alguien cuya desgracia fue, para él y para las poblaciones nativas, ver por primera vez estas tierras, propiedad ancestral de pobladores que entraron en desgracia y exterminio. Al menos el hombre en mención se dio la oportunidad de abjurar y de huir de los tiempos en los cuales se iniciara el más grande genocidio de la humanidad; más valiera que se hubiera quedado dormido.

Con las tierras muiscas los colonizadores españoles hicieron grandes haciendas, específicamente «Los Pantanos», y sus herederos —codiciosos—, cientos de años después, en 1972, parcelaron en lotes y empezaron a venderlos a comerciantes de Corabastos, más a los desplazados de las violencias, provenientes de Boyacá, Cundinamarca, Tolima y otros lugares donde la miseria y los terrores los perseguían. Lotes vendidos con promesas incumplidas de agua y electricidad, en complicidad con los gobiernos de turno. Un rancherío miserable en el que la gente se enfrentaba a machete en las interminables filas para surtirse de agua en

las escasas pilas. Las gentes se acomodaron en estas tierras ilegales para urbanizar sin garantías de propiedad, de futuro, prosperidad.

Nada sería fácil para esta gente ante la falta de transporte, de servicios y de instituciones educativas. El barrio bloqueó entonces la vía de Abastos, cortando los suministros de alimentos para la ciudad, y con la presión de 37 juntas de acción comunal conformaron un comité Pro-Educación. En 1991, se logró que el Consejo de Bogotá permitiera el inicio de labores educativas del colegio a partir de febrero de 1992 (Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana IED, 2019) en los edificios de las juntas de acción comunal de los barriecitos Tairona, Tocarema y Patio Bonito II, en unas aulas hechas con tablones. Mientras tanto, en el barrio El Rosario se construía, de a poquitos —porque aún no da abasto a las necesidades educativas—, el edificio en el cual funciona actualmente la sede A, la de bachillerato.

Las protestas se disolvieron con promesas incumplidas, y por eso mismo los habitantes del barrio tuvieron que volver a bloquear en 1993; la comunidad se había inventado un colegio al que llegaban muchísimos estudiantes, pero en el que no había maestros. Y en esos tránsitos es que muchos profesores llegan a la institución entre los años 1993 y 1994, entre los cuales se encuentra el maestro de teatro.

El teatro en el colegio comienza en la calle, lidiando con perros, habitantes de la calle, pandilleros, traficantes y algunos adultos que se acercaban al ver muchachos demasiado grandes jugando rondas infantiles. Rondas tardías que se proponían con la esperanza de invocar a esos niños interiores necesitados de oportunidades lúdicas, pues en ese barrio inmenso, de tierras y miserias, apiñados, apresurados en solucionar lo básico, no se pensó en lugares para esas vidas que iban germinando en esa tierra abonada para mantenerse en el olvido y el atraso.

¿Por qué esta historia? Los actuales estudiantes la desconocen, quienes las protagonizaron han ido desapareciendo, algunos a las buenas, otros no tanto, porque es tanta la trashumancia que no se sabe muy bien quiénes son los raizales de tantos avatares. Y en medio de esto, el colegio, que gradúa bachilleres técnicos desde 1996. Por este, y como reflejo de la situación social y política de la ciudad y del país, han pasado desplazados de la violencia y el terror, oleadas que se ponen y pasan de moda. Como ejemplo de superación de las mil y una adversidades que se les van imponiendo, muchas familias, con sacrificios y deudas, han logra-

do que sus hijos vayan a las universidades a hacerse profesionales de distintas disciplinas, entre muchas, un puñado de profesionales del arte dramático, orgulloso resultado de la provocación y de la labor que se ha desarrollado a través del proyecto teatral.

El teatro muestra las historias de las gentes, refleja las sociedades que las contienen, es un arte doloroso de apariencia alegre que va desgranando las emociones, sentimientos y necesidades de quienes lo practican. Es un arte incómodo por espejo, reflejo, caja de resonancia. No vive de la felicidad; sí de las desgracias de la humanidad, de malas noticias, de problemas que no se resuelven y que se dilatan en generaciones por promesas incumplidas, de la indiferencia de la sociedad y de los centros de poder. Patio Bonito es millonario de necesidades insatisfechas. El escenario permite el desahogo de frustraciones, anhelos, amores, dichas y desdichas de las personas, sin importar su condición ni su origen.

Es espacio para poder estar en libertad, tal cual como se es, siente y sueña. Antón Chéjov, mostrando la gente de su aldea, puso al mundo entero en un escenario, y en esa aspiración es que el colegio muestra las historias que lo transitan y por las que navega al mismo tiempo, vía y vehículo, habitando con incertidumbres y miedos del mañana. La sociedad se manifiesta en el colegio, y esta aparece en escenas propuestas por los estudiantes, que al ser vistas por las familias se encuentran con ellas mismas, transfiguradas, experimentando las cosas de la vida de las que no se habían enterado. El peligro de perder la vida obliga al silencio cómplice, una salida al desahogo es el arte, que, desde siempre, ante el peligro, ha sabido camuflarse como divertimento.

Se usa la técnica de lo escénico, de lo dramático, inquiriendo por las causas de lo ocurrido, fomentando orgullo por las historias propias, sin juzgarlas, comprendiendo, incitando a mirarse a sí mismos, acercándolos y descubriendo los gestos sociales heredados. Se aborda el teatro como se hace con los problemas cuando se buscan soluciones, se aprenden las técnicas del oficio: la escritura, la actuación, la dirección y la puesta en escena. Es fundamental que las formas sean coherentes con los contenidos, y que estos tengan efectividad comunicativa y sensible en el momento de constituirse en realidad escénica frente a los públicos.

El teatro es un arte comunitario. Se forman equipos de trabajo que crean sus propios acuerdos, sus códigos, sus claves de colaboración, en una

aspiración democrática de autorregulación, en un medio en el que las condiciones socioeconómicas hacen imposible el cumplimiento de la norma legal. Huérfanos de patria, se trabaja con el Estado, sin el Estado y, la mayoría de las veces, a pesar del Estado, que suele estorbar. Reflejos, ellos, de sus familias afectadas por las condiciones del barrio, como fichas de dominó, se empujan unos a otros, encadenados por la adversidad, derribados juntos, impidiendo cualquier aspiración de superación de las dificultades. Es en esos acuerdos y sus cumplimientos donde se abre un espacio para pertenecer, para la resiliencia personal y comunitaria, para aspirar juntos a la superación de la adversidad de una historia poco amable, pero de la cual se pueden tramitar salidas posibles a través de los acuerdos y la colaboración. Estas gentes de tanta valía, amables, generosos, solidarios, con sueños, de sonrisas y reclamos francos, han sido el motor de este proyecto que se va moviendo como una montaña rusa, adaptándose a las situaciones nuevas.

Se hacen clases de teatro desde 1994 bajo la responsabilidad de Luis H. Espinel Mahecha. Y en un grito de libertad, desde 2010, en el bicentenario, con *Las convulsiones*, de Luis Vargas Tejada, se inaugura un grupo de teatro que trabaja en las horas de la noche cuando ya se han cumplido las obligaciones académicas. Todo con respaldo irrestricto de las directivas del colegio, algunos maestros y estudiantes²; equipo que ha permitido crecer, crear y exponer los resultados de diversos montajes en eventos institucionales y festivales de teatro estudiantiles. Se ha acudido a varios eventos teatrales de instituciones privadas que organizan festivales, muchos trofeos atestiguan su paso por los escenarios de la ciudad. Para trabajar en los dos espacios, clases y grupo, y con la restricción de tiempos, se han propuesto modelos de trabajo que permiten a los estudiantes ser expresivos, eficaces y efectivos al proponer universos escénicos y estéticos, los cuales son el resultado de su preocupación, urgidos a manifestarse a través de las artes.

2 Ana Alía Camelo, Gineth Gaitán de Cortés, Gustavo García, Rodrigo Silva y, sobre todo, del actual licenciado Giovanni Leyva Quesada, cercano al desarrollo del trabajo; ellos, amigos y amantes del teatro. También los coordinadores, Jaime Gómez y el amante del Galileo Galilei de Brecht, el matemático Marco Antonio Perafán Ruiz, cómplice incondicional de todos los juegos teatrales propuestos, quien ha aportado la seguridad de que el teatro puede ocurrir sin importar las condiciones de adversidad. El grupo, conformado por estudiantes de las jornadas mañana y tarde, cuenta con la colaboración de las maestras María del Pilar Acevedo y Mónica Natalia Ramírez, de Inglés y Matemáticas, respectivamente, sin cuyo respaldo la historia del grupo de teatro del colegio no se podría contar.

No ha sido fácil para la comunidad «rodriguista», perduran muchas problemáticas por resolver, algunas gestionadas dentro de las posibilidades institucionales. Se debe persistir en desarrollar proyectos de distinta naturaleza disciplinar que permitan activar perspectivas de futuro, aprovechando su capacidad para superar la adversidad y para acordar lo fundamental, el mejoramiento de las condiciones de toda su comunidad.

Problematización

Los estudiantes regresaron después de mucho tiempo confinados. Se fueron alegres del colegio con la esperanza de volver pronto, cuando el simulacro bogotano de cuarentena inició, pero pronto la peste aplastó a la gente como la avalancha de Armero, con ese lodo viral invisible que se filtró por la respiración, asfixiante. Jamás se pensó que ese rumor de muerte asiática, llegado como vientecillo incomprensible, atenazaría las vidas de propios y ajenos.

Recientemente, los estudiantes regresaron como si les hubieran conmutado una pena, ansiosos y felices al reencuentro, en medio de nuevas olas de infección, estas, indolentes y mortales. Los tapabocas evidencian que además de la tranquilidad, también se perdieron los rostros y su capacidad comunicativa. Siendo el teatro un lenguaje audiovisual, no nos vemos bien, nos escuchamos peor. Las palabras se volvieron ruido ininteligible y los labios escondidos ya no se dejaron leer. La infección arruinó el gusto y el olfato, la prevención obstaculizó el habla de las bocas confinadas atrás de los barbijos, los oídos incapaces de entender murmullos y los cuerpos entumecidos; a los sobrevivientes tan solo les quedaron esos ojos asombrados de ver un mundo para el que no se habían preparado. Lástima, perdieron hasta la belleza, divino tesoro juvenil.

Si esto y más, en la cotidianidad, ¿qué esperar que ocurriera en el escenario?, ¿qué retomar de lo impartido en las clases antes de estos casi dos años perdidos de colegio y de vida?, ¿cuál es la responsabilidad del teatro en un contexto tan desesperanzador, inundado otras pestilencias como son las carencias?, ¿cómo incitarlos a hablar si no quieren?, ¿hablar de qué?, ¿de más tristezas?, ¿mejor eludir la realidad y permitir la evasión hacia historias fantásticas, con anhelos de prosperidad, como en las tierras de Jauja, con ríos de miel, empedrados de buñuelos, surcadas sus riveras con árboles de los que brotan jamones y aves asadas?

El teatro ha tenido un lugar privilegiado dentro de la vida del colegio. Ocurre como un cotidiano en sus existencias, es normal para ellos escribir, actuar, dirigir, montar sus obras, hacer actuar a las familias de ser necesario. Sin embargo, donde antes vida, ahora enfermedad y muerte; donde había seguridades, incertidumbres; donde compañía, ausencias y soledades; del hacinamiento del colegio, a hogares colmados de familiares juntados a la fuerza, apretujados, descubriéndose los defectos; donde el griterío ensordecedor de las aulas, ahora el silencio pétreo de la distancia, en convivencias hogareñas obligadas y frágiles; donde estudios y aprendizajes, ahora confusión y nada.

Aparecen nuevas preguntas: ¿cuál es la vigencia del teatro?, ¿qué aportes nuevos para los estudiantes en estos tiempos de fractura?, ¿cuál es la relación de los estudiantes con ellos mismos, con sus compañeros distanciados y con sus propias familias, descubriendo sus disfuncionalidades, latentes desde tiempo, en la prisión de las casas?, ¿hasta dónde la proxemia?³, ¿hasta dónde los estudiantes son conscientes de lo que les sucede en el instante presente en que les está sucediendo los hechos? Se sumaron a las viejas preguntas otras, productos de la nueva realidad, para las que es necio proceder del mismo modo, desconocemos, la mayoría de las veces por donde volver a abrir trocha. Tal vez quedamos *despreparados*⁴, desactualizados. La obsolescencia programada de los maestros se adelantó con la pandemia; al tiempo, oportunidad para devolverse a lo sustancialmente esencial.

La praxeología es el estudio de las acciones humanas, pero ¿hasta dónde fomentar el estudio de las acciones propias y ajenas, plagadas de dolores y ausencias? Los estudiantes, criados en heroísmos mortales que los suprime y disminuye, asumiendo lo que no les corresponde, cargados con precoces responsabilidades, actuando temprano de adultos cuida-

3 Estudia la gestión del espacio en las interacciones sociales, laborales, y personales entre los individuos. En teatro se refiere al espacio escénico y la cantidad de distancia física y emocional entre los personajes.

4 Del portugués, en español: desprevenido. Más interesante la idea de perder la preparación, de deshacer, para volver a hacer, como en la cocina, se propone descomponer el plato final y devolverse a los ingredientes originales, lo cual es imposible por las condiciones físicas y químicas que impiden retornar hasta el sembradío. En teatro, abandonar lo sabido, lo aprendido, toda preparación y devolverse a la génesis de lo sustancial, de lo esencial. «Des-prepararse», para volver a comenzar, no desde el inicio, sí, recuperando los fundamentos que llevan a las gentes a trazar los caminos de la ilusión y de la vocación.

dores del entorno familiar, de su propia vida, teniendo que laborar para conseguir recursos y satisfacer las necesidades que la familia no les puede proveer, muchos atravesando clandestinidades, visibles e invisibles, escondiéndose, viviendo historias extraordinarias, ¿hasta dónde serán capaces de verse a sí mismos, a sus realidades reflejadas en el escenario?, ¿qué tanto del espejismo creativo se devuelve a ellos en forma de imágenes y sonidos?, ¿los reflexionan y se transforman, o ante la revelación se rebelan contra su realidad adversa?, ¿crean estrategias?, ¿es necesario hacerlo? La respuesta es sí.

El teatro incita a la comprensión de la realidad, ensaya la capacidad de transformar estéticamente las realidades, como en simulacros para la vida. Sus historias son un caldo de cultivo poderoso para el teatro que no gusta de las historias felices, por aburridoras y poco atractivas. Desde la tragedia griega, la necesidad humana de presenciar desgracias, de conmoverse con estas, de identificar los detalles, comprendiendo causas que las originan, motivan la producción y la asistencia al teatro como alarma viva para indagar cómo prevenir tristezas. Al ser propias, ¿esto es lo que necesitan los estudiantes?, ¿cómo hacerlo cuidando de no fomentar odios y tender puentes? Difícil para estas juventudes a quienes el ejercicio de la crítica es fuertemente reprimido y censurado.

Los protagonistas de estos procesos son los estudiantes, y en el centro de ellos, sus aprendizajes. Es importante determinar si estas experiencias teatrales ocurridas en el aula se proyectan en sus vidas. Los padres, al menos, acuden prestos a ver los montajes que sus hijos desarrollan —son espectadores— y que corroboran en qué usan sus hijos el tiempo «libre», sobre todo para los que conforman el grupo de teatro. Hasta hace dos años, esa apreciación de los ejercicios escénicos se hacía de manera desprevenida, ahora hay que determinar el alcance y el impacto que el trabajo pueda tener sobre estas personas. Este es un proyecto que ocurrió en unas condiciones determinadas y sigue ocurriendo en unas condiciones totalmente diferentes; el dilema es cómo adaptarse a esta realidad.

La mimesis, imitación de acciones, tal cual como lo planteara Aristóteles en *La Poética* (s. f./1979), es una de las dinámicas en las cuales se enfoca este trabajo. Se imitan personas a través de los personajes, sus relaciones, los objetivos que se plantean, las acciones que emprenden para poder alcanzarlos y eludir los obstáculos que se les presentan, se imitan los arcos dramáticos de la existencia en los que situaciones que inician mal suelen terminar bien y al contrario; las evoluciones de la

misma existencia en las que se debe tener en cuenta que nada es seguro, que todo muta, se transforma, en donde la única seguridad es el cambio permanente, constante, vertiginoso. Aceleraciones del progreso que los arrolla, los envuelve, que no da tiempo para reflexionar, para pensarse personas a sí mismos, con sus características físicas, psicológicas, emocionales, sensitivas, económicas y sociales que les son particulares.

Cuando se estudia la realidad con el objetivo de ponerla en escena, se comprenden las diferentes variables que comportan la existencia, el devenir de los seres humanos. Otra pregunta es cómo esos insumos necesarios para la comprensión de la escena sirven para la comprensión, participación y acción para la existencia de los estudiantes. Se entiende que las estructuras para la escena hacen mimesis de la vida, pero no son la vida, son eventos con aspiraciones estéticas, artísticas, teatrales, que requieren de tratamientos especiales para que el impacto sea eficaz frente a los espectadores. «Poiesis, convivio y expectación»⁵ son los elementos constitutivos del teatro como hecho escénico que también son responsabilidad del proyecto.

Por eso, es importante adicionar a la pira en la que se arden, ¡más interrogantes!, que, por descomunales, no se sabe bien cómo abordarlas: ¿Cómo hacer para que los estudiantes se interesen por sus propias historias si están «contaminados» —¿anestesiados?— con los relatos banales del cine, la televisión comercial y las nuevas músicas, generalmente foráneas, a cuyos autores nada más importan nuestras gentes como consumidores y botín de enriquecimiento? ¿Cómo hacer a los estudiantes responsables de sus asuntos sin agobiarlos? ¿Cómo convocar y fomentar el abordaje de problemáticas de las cuales tienen la experiencia vital, para ser puestos en la escena como una estrategia de reflexión y diversión que posibilite la resiliencia y convoque la asociación de las voluntades para encontrar salidas antes de que fallezca la esperanza? Si esto se simula en la escena, ¿los aprendizajes podrán retornar a la vida?, ¿de qué manera? He ahí la cuestión.

5 En la propuesta de Dubatti (2012), el concepto de *poiesis*, tomado del Banquete de Platón (1988), significa producción, creación. Convivio, la reunión de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc., en el tiempo presente), sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro. La «expectación, la ansiedad previa a la presentación» en la que el público acude a la invocación que se le hace para asistir a determinado espectáculo.

Planteamiento de una solución pedagógica

Los estudiantes inician su proceso en teatro desde el curso octavo, algunos desde noveno y décimo, hasta que desertan o se gradúan. La permanencia es inestable y hay que nivelar a los estudiantes recién llegados, lo que impide la fluidez y la estabilidad del proceso. Se trabaja con las personas con que se cuenta; desde 1996 son muchas las promociones de bachilleres que han vivido la experiencia.

El modelo pedagógico en el cual se sustenta el presente proyecto es el de aprendizaje significativo, desde la perspectiva del doctor el L. Dee Fink (2003)⁶. Este modelo trabaja en varios pasos a la hora de diseñar los cursos de teatro: Paso 1. Factores situacionales: es importante identificar el contexto. Paso 2. Metas del aprendizaje: cuya taxonomía está conformada por conocimientos fundamentales, aplicaciones, integración, dimensión humana, cuidado y atención al detalle, y aprender a aprender. Estas ayudan a trabajar desde las diferentes dimensiones de las personas que se educan. Paso 3. Retroalimentación y evaluación: hay una diversidad de inteligencias que se manifiestan de diferente manera y que deben ser evaluadas de manera distinta, no homogeneizadora, con diferentes y variadas oportunidades de acuerdo con las necesidades particulares para cada estudiante, sin ser educación personalizada. Paso 4. Actividades de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje activo, experiencias ricas en aprendizaje. Diálogo reflexivo exhaustivo, información e ideas. Desarrollando proyectos, compartiendo experiencias. Paso 5. Integración de la estrategia como un engranaje holístico diseñado para disminuir el fracaso en el desarrollo de los cursos de teatro. Lo fundamental, el trabajo apunta hacia el aprendizaje y la formación de los estudiantes. El rol del maestro es el de un diseñador de cursos que plantea una estrategia que se aplica con y para los estudiantes, con procesos evaluativos que retroalimentan los

6 Investigador y pedagogo de la Universidad de Oklahoma. Plantea un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes, a cuyos talleres asiste el titular del presente proyecto, lo que lo incita a reflexionar sobre el acontecer pedagógico en los diferentes ámbitos de la educación, desde una perspectiva más práctica y experiencial, verificable en los resultados de aprendizaje, más allá de la postura filosófica y academicista, respalda la consigna de que el teatro es demostrativo como el amor, se hace, no se dice, y este modelo se ajusta a las necesidades e intenciones que motivan el proyecto de teatro. Véase: <https://es.scribd.com/document/294857875/Resumen-Diseno-Curso-Aprendizaje-Significativo-L-Dee-Fink-PhD>

progresos y cuestiona la manera en la que encaja la asignatura de Teatro y sus distintos cursos dentro del gran contexto curricular institucional.

Como en la dramaturgia, en la cual los escritores deben hacerlo de atrás para adelante, este modelo comienza previendo el final del proceso, de la historia, como en un viaje, si se sabe hacia donde se dirige, tal vez se ignore cómo será el tránsito, pero no será difícil buscar soluciones, sortear los obstáculos; estos son los beneficios de haber previsto de antemano el puerto de llegada. Quienes hacen teatro y pedagogía son viajeros que se adelantan en el tiempo, espacio y acontecimientos. Antes de iniciar el tránsito ya se ha llegado, a través de la visualización, muy del teórico ruso Antón Chéjov; y desde el futuro previsto se devuelve al presente, sin perder de vista la meta, donde se va cumpliendo el propósito asumido.

Se interroga por lo que los estudiantes necesitan y quieren aprender al finalizar el curso, porque la asignatura es obligatoria, lo voluntario es entrar y permanecer en el grupo de teatro. ¿Qué es lo que se pretende que perdure en sus existencias, varios años después, incluso, que se marchen del colegio? Esto exige del profesor que piense de forma ampliada, previsiva, más allá del aprendizaje tipo «entender y recordar».

Otro aspecto, los procedimientos de retroalimentación y evaluación. Qué es lo que tienen que hacer los estudiantes para demostrar que han aprendido, qué es lo que el maestro pudo hacer para lograrlo, pero sobre todo comprender de dónde salen sus calificaciones, para lo cual es importante tener en consideración el sentido verdadero de la evaluación educativa, en la que se debe tener en cuenta que son partícipes de la evaluación mediante la autoevaluación y la coevaluación, así se desarrollan competencias críticas de sí mismos, de los demás y de los contextos próximos. El teatro es el arte de la autopercepción, del estar aquí y ahora, y desde este arte lo debe expandir hacia las otras experiencias vitales de su existencia.

Para diseñar las actividades de enseñanza se requiere imaginar creativamente maneras de innovar con los estudiantes que soportan sus metas de aprendizaje más expansivas. El teatro, siendo un arte ancestral, se acomoda a los nuevos tiempos; en su *poiesis*⁷ puede ser artesanal, pero

7 *Poiesis* (ποίησις) es un término griego que significa «creación» o «producción», derivado de ποιέω ποιεῖν, «hacer» o «crear».

ese desprendimiento de las tecnologías emergentes, al igual que los libros impresos, lo convierte en disponible y accesible justo en el momento que se le requiera, se puede evaluar de manera directa y vivencial, lo cual se constituye en aprendizaje activo en el que los estudiantes obtienen varios tipos de experiencias significativas simultáneas. El diálogo reflexivo exhaustivo permite oportunidades para que los estudiantes piensen en lo que están aprendiendo, cómo lo hacen, y la intencionalidad del aprendizaje. Las actividades ensambladas en una estrategia, casi dramática, pero efectiva, con secuencias interdependientes que los entusiasman. Una estructura coherente del curso que les da la seguridad de que están progresando para la vida es fundamental. Otro paso es asegurar que estos componentes se encuentren perfectamente integrados, que sean coherentes entre sí y que se apoyen mutuamente, como las obras de teatro con sus actos, estos con sus escenas y estas con las acciones que se conjugan en una ruta dialéctica entre las partes y el todo.

Este modelo pedagógico, en su aplicación, es lo suficiente flexible para cualquier población, incluso las extraacadémicas y las del sector productivo de las artes escénicas, los artistas inmersos en los laberintos de la productividad afanosa se han olvidado de la estrecha e inmemorial relación de lo teatral con lo pedagógico. Desde siempre resultaban insatisfactorios mantenerse en la tradicional dupla conocimientos-prácticas; estudiar el modelo aplicado, ha permitido hacer conciencia para desarrollar estructuras que dinamicen los procesos de aprendizaje.

Ha sido importante poner sobre el escenario del acontecer pedagógico todas las necesidades y condiciones humanas para hacer del estudiante una mejor persona, un mejor ciudadano y, a través de ello, una mejor sociedad. En estos tiempos de pandemia ha ocurrido lo impensable, que las artes escénicas se pudiesen compartir desde las pantallas como solución transicional a los aislamientos que se padecieron, resultó de vital importancia, pero al mismo tiempo permitió caer en cuenta sobre la profunda necesidad de estar próximos, de sentir la presencia del otro, de discutir, ponerse de acuerdo, amar y hasta enojarse.

Otra de las columnas vertebrales de nuestro sistema es la evaluación. Cada vez que los estudiantes se paran en el escenario a mostrar lo trabajado, sus compañeros emitirán conceptos y valoraciones de acuerdo con las consignas acordadas previamente. Una característica fundamental que tienen esas evaluaciones es la *FiDeLidad*: 1. *Frecuente*: brindando la retroalimentación diaria, semanalmente, o con la máxima frecuen-

cia que sea posible. 2. *Inmediato*: obteniendo la retroalimentación de parte de sus alumnos tan pronto como le sea posible. 3. *Discriminatorio*: aclarando bien las diferencias entre trabajos deficientes, aceptables y excepcionales. 4. *Leal*: manteniendo una empatía mientras se brinda la retroalimentación, pues hay que cuidar la manera en la que se expone una ponderación adversa.

Sumado a lo anterior, otra de las herramientas con las que se cuenta es la *Evaluación Anticipatoria*, con la que se identifica una situación en la que los estudiantes probablemente vayan a usar lo aprendido. Otra instancia, *Criterios y Estándares*, la cual tiene como base las metas de aprendizaje, y en la que se identifican criterios que permiten distinguir entre desempeños excepcionales y deficientes. Por último, *Autoevaluación y Coevaluación*, que establecen oportunidades para que realicen una calificación del propio desempeño y de los compañeros en una dinámica de compartir y cooperar la retroalimentación sobre lo demostrado. La evaluación es un permanente diálogo reflexivo en el que todas las partes toman decisiones sobre los resultados obtenidos.

Este sistema de evaluación tiene mucho de engorroso, se quejan los estudiantes, los padres de familia, y hasta el mismo maestro ha intentado desistir; sería muy fácil hacer una calificación numérica o cualitativa, unidireccional, pero es en su debilidad donde está su mayor virtud. Las calificaciones, las valoraciones, vienen de cuatro fuentes: el mismo estudiante, los compañeros del estudiante, el maestro, y muchísimas veces de la comunidad educativa ajena a la clase, incluidos los padres. En este enredo de números, planillas, conceptos, sale a la luz el resultado de unos procesos profundamente discutidos, cuestionados, pero que hacen responsable del proceso a la misma persona que se ha colocado en el escenario para que los demás, quienes lo aprecian, le critiquen. En la escena se presenta apenas la punta del *iceberg* de un proceso basto en su profundidad, sorprendente cuando de hace consciencia a través de este tipo de relatos.

¿Cómo es una clase de teatro?, ¿de qué manera lo mencionado cobra fuerza y se hace realidad en el discurrir pedagógico cotidiano? Se trabaja desde la perspectiva de la «no disciplina», contrario a «disciplina», para incitarlos a que aprendan a celebrar sus propios acuerdos y reglas, redactados estos con propósitos bondadosos y favorecedores, más allá del interés personal egoísta, aquellos en las que la ganancia es para todos, sin detrimento de alguien.

Al llegar a la clase los estudiantes se liberan de todo lo posible, se quedan en pantaloneta y camiseta, despojados los pies de zapatos y medias; trabajan sobre un piso limpio, aséptico. En este suelo duro y frío los cuerpos juegan, se desplazan en diferentes direcciones, se arrastran y transitan por las aventuras que ellos mismos propongan. Las clases suelen dividirse en tres partes. La primera consiste en entrenamientos lúdicos, corporales, vocales, sensitivos. En la segunda se desarrollan proyectos en los equipos de trabajo. Y, en la tercera, ocurren los diálogos reflexivos de retroalimentación. Las teorías se proporcionan dentro de las mismas prácticas que las sustentan, lo fundamental es la experiencia y dichos conocimientos son distribuidos a través de la web.

El trabajo en equipo desarrolla proyectos escénicos, para lo cual son necesarios los acuerdos. Pierde importancia producir bellos espectáculos escolares si las relaciones de los estudiantes creadores quedan destrozadas. Para evitarlo, los estudiantes establecen unos acuerdos previos, unas reglas que se comprometen a cumplir. Se les ha denominado código de honor, contrato social, reglamento, acuerdos fundamentales. Lo importante es que los estudiantes consensúen sus normas sociales, productivas y de convivencia; que acuerden deberes, derechos, estímulos, sanciones, finanzas y administración de los recursos. Esto con el propósito de que lleguen a ser ciudadanos adultos activos e involucrados en el mejoramiento de sus comunidades, aportando acuerdos, constituciones, pactos en el sentido más profundo de la democracia; así el teatro promueve y prevé la manera como se puede extender la experiencia hacia las acciones sociales.

En este caldo pedagógico del teatro se sumergen. Es un proceso dispendioso, no exento de dificultades y tropiezos, de incomprendiones, pero satisfactorio en el sentido de que es intencionado y genera inquietudes, tantas que trascienden de lo artístico a la vida de ellos. En el hecho escénico se presentan los personajes, ellos tienen objetivos, se les presentan obstáculos, y para poder superarlos deben elaborar estrategias, así sucumban en los intentos. A las personas les ocurre algo similar, deben hacerlo, mucho más si está en juego su proyecto de vida.

Así como en el teatro está vigente la propuesta de Tirso de Molina de «deleitarse aprovechando» (1994), también es un propósito de la educación fomentar con optimismo la búsqueda de aspiraciones que se concreten en felicidad como proceso evolutivo. Es un viaje en el que hay que ajustar y reajustar las cargas y las direcciones, porque además de saber

qué hacer con la vida, se debe aprender cómo poder vivirla de la mejor manera, con propósitos nobles, claramente intencionados, siendo conscientes de la propia experiencia vital.

Metodología de evaluación de resultados

El teatro en el colegio y sus procesos son difíciles de evaluar por su condición deliberante. En la clase hay mucho revuelo, mucho caos, eso dicen. Resulta difícil renunciar a la naturaleza dialéctica, desde el ser y desde el mismo arte, desde la dimensión pedagógica. Los pueblos que se discuten y determinan toman las decisiones que benefician al común; tal vez, una aspiración estéril con los gobiernos actuales, pero hay que trabajarlo. Los grupos de teatro, los que conforman los estudiantes en las clases, con sus propios códigos de honor, son pequeños ejercicios políticos con propósitos artísticos, a la vez dramáticos y democráticos.

El teatro implica ver. Los estudiantes deben aprender a ver, y esa mirada que ellos hacen es educable, quienes saben ver el teatro lo hacen de manera ética; a la hora de ejercer la crítica entre compañeros se les exige hacerlo así. Se corrige el hacer y se respeta el ser de quien interpreta. Para poder comentar, criticar, evaluar, se entregan unas rúbricas de evaluación claras, concretas, visibles. Las condiciones de evaluación y de valoración se entregan al iniciar el proceso de formación, se les anticipa lealmente cómo serán sus evaluaciones.

Estos instrumentos aportan la ruta de evaluación, coevaluación y autoevaluación. El maestro de teatro ha creado ejercicios para la ejecución e instrumentos coherentes que evalúan los comandos que los estudiantes ejecutan en su rol de actores y que van desarrollando sobre el escenario. El ojo, el oído y el gusto de los estudiantes por lo teatral se van afinando, se concentran en los aspectos que se han acordado como motivos de evaluación, lo cual ayuda a profundizar en los conceptos, teóricos y prácticos, evitando caer en el cliché de mero gusto personal. Se incita a los estudiantes a emitir unos juicios de valor respaldados por sus propios conocimientos, prácticas, y experiencias escénicas; las artes tienen un fuerte componente valorativo de subjetividad que también se tiene en cuenta. Una conciliación entre lo apolíneo y lo dionisiaco, aspiración helénica del equilibrio entre la inteligencia y el instinto. Las obras de teatro en el colegio, además de «aprovecharse» para el desarrollo de unas competencias artísticas, sociales, intelectuales, físicas, productivas,

también deben deleitar, producir placer a quienes las producen, y si esto se proyecta a quienes las aprecian, es cuando ocurre la comunicación que es la verdadera convivencia, máxima aspiración de las artes vivas.

En este diálogo de miradas —las que se hacen de la escena entre quienes cumplen el rol de artistas con quienes cumplen el de espectadores, y las otras, las que vienen desde la vida cotidiana— se establecen dialécticas entre las realidades y ficciones que se retroalimentan con virtud recíproca, como un viaducto de doble sentido que comunica, que permite el flujo entre universos de distinta naturaleza. El estudiante también aprende a ser mirado; al soportar la mirada de los otros, sin sentirse intimidado, manteniéndose sereno, es cuando el teatro aporta valor a la vida singular de cada uno de ellos, mientras tanto, les queda la sensación de que jugaron y que fueron felices, un día cada semana, un ratico al menos. En el escenario el estudiante actor debe acostumbrarse a ser el centro del universo, lo cual le aporta seguridad y mejoramiento de la autoestima, y esto, que forma parte del universo de las subjetividades, debe ser valorable, fundamentalmente por la misma persona responsable de sus propias acciones.

El teatro es un juego, una actitud lúdica irrenunciable, potencia las capacidades sociales de interacción entre los jóvenes y resulta de mucho valor para ellos. El hecho de divertirse también favorece los resultados de la asignatura que se entregan a los acudientes del estudiantado. En esta sociedad positivista ellos tampoco entienden que a la gente se le pague por jugar; porque la calificación es una forma de pago. Sería excelente que ocurriera el placer de aprender por sí mismo, pero ese es un ideal que no se cumple. El teatro no es percibido como productivo porque no instrumenta a las juventudes para un oficio técnico como lo plantea la misión y visión institucional, pero si se hila lo suficiente, los prepara para un fin más elevado, el de aprender a confiar y a vivir la vida, esperanzados en una construcción social activa y dinámica.

Se les recuerda que es una disciplina que comporta varias profesiones: la actuación, la dirección, la dramaturgia, la música, el diseño, entre otras. Como disciplina también tiene un abecé de la teoría y la práctica, los cuales tienen presentes a la hora de la valoración y ponderación de lo que se está desarrollando. Se deleita aprovechando, se aprovecha deleitando, como nos lo ha enseñado el religioso mercedario Tirso de Molina, nosotros transferimos sus propósitos espirituales al desarrollo de

las diferentes inteligencias, emocionales, sociales e intelectuales de los estudiantes.

Es tan juego el teatro que hasta la muerte es transitoria, y simula tanto la vida que, si se pierde, no pasa nada, pues siempre hay otra oportunidad. En la vida no es lo mismo, pero el teatro previene, advierte, lo sigue haciendo como lo dijera Aristóteles, pero también debe ser divertido, como lo escribiera Brecht: «el “teatro” consiste en representar ficciones vivas de acontecimientos humanos ocurridos o inventados, con el fin de divertir... tanto al hablar del teatro moderno como del antiguo» (1948, p. 1). En el escenario debe ser divertido hasta morir, pero va quedando la idea de las causas que en la ficción lo producen, para que, ante una eventualidad similar en la vida real, estemos preparados para evitarlo.

Es cierto que nadie aprende de la experiencia ajena, menos del sermoneo moralista. En el teatro se experimentan los acontecimientos, es el simulacro para la anagnórisis⁸, para caer en la cuenta de cómo ocurren las cosas, las causas y las consecuencias de la propia responsabilidad que hay que asumir ante las problemáticas. En este aprender a ser mirado de manera lúdica, el estudiante se capacita para poder mirarse a sí mismo y para hacer una valoración de su propio discursar en la existencia. Cuando este valor se ha interiorizado ocurre lo más divertido del teatro que es la admiración que suscita una persona entre sus compañeros, elemento de gran satisfacción, más si la persona tiene una autoestima vulnerable.

Se valora y favorece el amor por sí mismo como el más importante. Nuestros jóvenes son permanentemente bombardeados a través de los diferentes medios de comunicación con imágenes de los ideales del cuerpo y de la imagen que se deben tener en cuenta para ser aceptados socialmente. Es importante ponerlos a discutir con esas otras bellezas, validando las propias. Al ser el teatro como la vida, debe admitir a todo tipo de personas, sin distinguir de las características físicas, pues lo que debe prevalecer son esas características arquetípicas que son las que determinan los rasgos universales de la naturaleza humana, comunes, como son el carácter, las relaciones sociales y familiares, las emociones y los sentimientos, trascendentes a todas las culturas, la conexión personal con lo universal. Cuando se aprenden a estudiar las características

8 Es un acto de reconocimiento, un suceso que modifica su conducta. Transición de la ignorancia a la verdad: un hecho que estaba oculto a los ojos de las personas o de los personajes.

de los personajes, con sus atributos físicos, psicológicos, comportamentales, sociales, económicos y teatrales, exigidos para un montaje teatral, se puede comprender que, como a los personajes, a las personas se les ama, se les valora, no se les juzga, pues eso aleja la capacidad interpretativa, y por ende destruye la capacidad de empatía, tan teatral, tan importante para aprender a vivir en armonía.

Si el estudiante que se pone en el escenario ha aprendido a valorarse, a burlarse de sí mismo, de sus características que le son particulares, a través de la comedia, es altamente probable que sea inmune a los ataques que apuntan a generar dolor. El rigor de la crítica no debe ser violenta, sabemos perfectamente que la verdad sin consideración es violencia, y es inadmisibles. Claro está que cualquier forma de daño mal intencionado o de burla hacia un compañero también es alertado, concientizando a quienes lo procuran sobre la necesidad de buscar las causas dolorosas que lo causan, las posibles consecuencias que pueden generar, pero, sobre todo, a buscar los mecanismos de solución, de restitución y de conciliación, porque lo fundamental es el cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno.

Y como se sabe que esta amable confrontación va a ocurrir, va sucediendo la concientización de que al escenario no se puede llegar ni pararse de cualquier manera, exige planear, ensayar, presentar muestreos de su proyecto, dialogar a lo largo del tiempo, hacer correcciones de las tareas, saber que deben mantener un plan permanente de mejoramiento, repetir y una y otra vez, madurar de manera lenta y sostenida tal y como lo declarara Gabriela Mistral en su poema Decálogo del maestro (s. f.): «Insiste, repite como la naturaleza repite las especies, hasta alcanzar la perfección». Si bien la perfección como exigencia es un distractor, muchas veces un obstáculo que produce frustración por inalcanzable, ya que lo perfecto es inhumano, se debe procurar la atención al detalle para procurar resultados de una calidad que estimule y enorgullezca a quienes se mantienen en un proceso de mejoramiento continuo. Reiteramos que, si todo sale mal, no hay ningún problema, lo que importa es el camino recorrido, caminante no hay camino... en el teatro, más en la vida misma.

Si los individuos de una sociedad transitan por los caminos del teatro y se permiten que desde allí se mejoren sus condiciones de vida emocionales, es altamente probable que tengan la capacidad de comprometerse con proyectos que requieran del trabajo en equipo y que solucionen cualquier tipo de problemática que se les presente. Se insiste en que el

lobo no es poderoso por su colmillo o su garra, su verdadero poder se encuentra en la manada. Y el teatro es un arte profundamente gregario, ciudadano, socializador; de ahí que sus resultados se extiendan más allá de la institución educativa, la evaluación recobre la capacidad de retroalimentar y lo que los educadores aportan a esta sociedad sea con lo que van paseando por las calles muchas de las personas que han vivido la experiencia del teatro en el colegio.

Referencias

- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales*. Editorial Siglo XXI.
- Brecht, B. (1948). *El pequeño órgano para teatro*. (Trad. C. Carandell y J. M. Carandell). Editorial Don Quijote.
- Chéjov, M. (2019). *Sobre la técnica de la actuación*. Alba editorial.
- Dee Fink, L. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass.
- D'Amico, S. (1961) *Historia del teatro dramático*. UTEHA.
- Lehmann, Hans-Thies. (2013). *Teatro Posdramático*. Editorial Cendeac.
- Mckee, R. (2015). *El guión: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Alba Editorial.
- Lavandier, Y. (2003). *La dramaturgia*. Ediciones internacionales universitarias.
- de Molina, T. (1994). *Deleitar aprovechando* (Vol. 2). Editorial Fundación José Antonio de Castro.
- Colegio Instituto Técnico Rodrigo De Triana IED (2019). Proyecto Educativo Institucional, PEI.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Ediciones Robinbook.
- Platón (1988). *El Banquete*. En: M., Martínez Hernández (Trad.). Apología de Sócrates, Banquete, Fedro. Editorial Gredos.

Aristóteles (s. f./1979). *El arte poética* (Trad. J. Goya y Muniain). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Saavedra. (Publicación original, Espasa-Calpe). <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc-q23w7>

Web del Maestro CMF (s. f.). «Decálogo del maestro» de Gabriela Mistral. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/decalogo-del-maestro-de-gabriela-mistral/>

El Taller de Educación Artística (TEA) en el currículo de educación artística en la ENSDMM: una experiencia en la primera fase de la formación inicial de maestros

Claudia Patricia Gallo Castro¹

Resumen

El presente es el resultado de una investigación educativa, de enfoque cualitativo, y de tipo descriptiva-explicativa, que se sirvió de grupos focales de estudiantes que experimentaron la asignatura de TEA en su formación y aportaron significativamente a la revisión documental y la observación. En conclusión, se narra cómo desde el año 2013 los colectivos de maestros de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) iniciaron la implementación de la jornada única con el grado 9.º, cuando este llega a la sede A de la institución, y cómo esto exigió un mayor acoplamiento al ciclo profesional. Estos espacios, aliados a las áreas fundamentales y obligatorias, apoyan la formación integral, para lo que también se consideró la educación artística. En el presente artículo se encontrará el contexto, la sistematización del taller

- 1 Licenciada en Danza y Teatro. Magistra en Discapacidad e Inclusión Social, maestra en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Soy una maestra perseverante, de trabajo colectivo, convencida de la importancia del arte en la formación, y de su impacto en la liberación de los sujetos. Egresada del Complejo de Enseñanza Media Diversificada de la Zona Sur Oriental de Bogotá (CEMDIZOB) que direccionó mi actitud por lo cultural y educativo como derecho básico de todos. Trabajadora por la promoción de dichas prácticas en todos los ciclos escolares, contextos y para todas las poblaciones. Asumí la presente investigación para evidenciar un proceso que muestra el trabajo consagrado del equipo de docentes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM). Correo electrónico: cgallo@educacionbogota.edu.co CvLac: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001374242

de educación artística y su lugar en el currículo y el área, así como los impactos en la formación inicial de maestros.

Palabras claves: relación entre pares, formación de docentes, educación artística, moral, expresión.

Introducción

Este documento pretende sistematizar la experiencia del Taller de Educación Artística (TEA) en el grado 9.º de la ENSDMM (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori); muestra las distintas fases de implementación, la descripción de los impactos en el currículo en educación artística y los impactos en la formación inicial de maestros.

Contexto de las Escuelas Normales Superiores (ENS)

La cultura pedagógica se fortaleció en Colombia con el surgimiento de las Escuelas Normales en 1821, allí los maestros se formaron para atender las necesidades del país. Una reciente, constante y estructurada evaluación y organización ha hecho que, de más de 300 instituciones de esta naturaleza que había antes de finalizar el siglo XX, quedaran solo 137 en todo el país, adscritas a 58 entidades territoriales. De estas, 129 son oficiales y se rigen por el reciente Decreto 1236 de 2020; norma en la que se abordaron todas las aristas que tiene el tema de formación inicial de maestros.

Recientemente, en el informe y recomendaciones dadas por la Misión Internacional de Sabios de 2019, las Escuelas Normales Superiores (ENS) son objeto de sugerencias, entre las que se encuentran el fortalecimiento y la mejora en la red existente para temas de formación personal del maestro, de liderazgo en investigación, y de adquisición de contenidos más amplios y avanzados. Para los miembros de esta Misión de Sabios es necesario que se agregue a esta formación inicial de maestros un componente de investigación y de adaptabilidad a necesidades cambiantes, globales, nacionales y regionales; también sugieren que se actualice el conocimiento impartido con relación a lo pedagógico. Finalmente, la comisión hace visible un actual aislamiento de las ENS con respecto al universo académico del campo que, también insinúa, se debe mitigar.

Para el caso de la ENSDMM, estas opciones de ruta sugerida por la Misión de Sabios está más que conceptualizada, aplicada, evaluada y en constante mejoramiento; la ENSDMM en 2020 cumplió 70 años formando maestras y maestros para las infancias, y en el 2018 obtuvo la acreditación de alta calidad por ocho años. Además de su componente pedagógico está su currículo con énfasis en artes, en consecuencia, el ciclo profesional —ciclo de formación en la naturaleza propia de los Normalistas— está conformado por los grados 9.º, 10.º, 11.º y el Programa de Formación Complementaria (PFC). En los ciclos están transversalizados los ejes misionales, a saber, el pedagógico, el ético, el investigativo y el estético.

En todo caso, el proceso de reestructuración en 1999, para la acreditación previa y de alta calidad de 2004, transformó el llamado ciclo complementario al actual PFC, constituido por cuatro semestres, amplió su jornada y se articuló para también ampliarla en la educación media; dado esto, se continuó la implementación paulatina a una jornada única para los siguientes ciclos.

Así las cosas, en el año 2013, coincidiendo con la estrategia 40x40 de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), la ENSDMM decidió anticipar una propuesta para abordar la jornada única que daría total cumplimiento al proceso iniciado en la acreditación, y los colectivos docentes dieron su concepto pedagógico sobre las asignaturas que debían extenderse en el currículo. Artes fue una de las postuladas para dicha extensión, dada la comprensión que históricamente la ENSDMM ha elaborado del arte como asignatura fundamental en la formación inicial de maestros, y como campo de educación integral de los niños, niñas y jóvenes.

La expresividad, la simbolización y la metaforización que este campo brinda a los individuos es la principal evidencia de los procesos alcanzados en el Taller de Educación Artística (TEA), asignatura que sumó dos horas a la ampliación de la jornada, desde el área de Educación Artística y Cultural de la ENSDMM, y que en distintas etapas aborda, en los cuatro ciclos (inicial, básico, intermedio y profesional), la sensibilización, la exploración, la fundamentación y la profundización, respectivamente.

Cabe mencionar que en grado 8.º del ciclo intermedio, los estudiantes seleccionan su lenguaje expresivo para experimentar la etapa de profundización, este será su lenguaje durante el resto de su formación hasta el grado 11.º. En el ciclo profesional, los y las estudiantes estarán en el

mismo lenguaje una vez seleccionado (Danza, Teatro, Artes Plásticas, Música o Taller Integrado). En 9.º, en su etapa de profundización artística, asumen la articulación con el TEA como asignatura aliada a este campo, aportándole el 33 % a la nota de cada período académico.

A fin de aclarar el proceso del TEA en 9.º, mostramos dos novedades para los estudiantes: primera, trabajar con sus compañeros de curso, pues en las profundizaciones se dirigen en simultáneo a su lenguaje expresivo y no se conocen en la forma de trabajo expresivo; y, segunda, generar representaciones simbólicas en todos los lenguajes del arte, pues su elección los concentra en un campo específico (puestas en común y trabajos individuales, tomando la autonarración y autodescripción como materia prima de sus expresiones).

¿De qué manera procede la clase de TEA?

Iniciamos con el juego como animador poderoso para generar un ambiente de confianza en la diversidad. Le sigue la información técnica para la producción expresiva del lenguaje que se asume en cada sesión: disposición en el espacio, proyección de voz, manejo de planos y niveles, entre otros. Cada clase de TEA promueve, además, el dibujo, pues todos en el curso ilustran el acontecimiento que le narran o que se ha narrado en la escena, al final del año al menos seis compañeros han descrito visualmente a un o una estudiante; finalmente siempre se hace la bitácora de cada sesión que se escribe de manera personal.

Metodología

Los elementos para analizar en esta investigación educativa son percepciones de orden estético, evidenciadas en grupos focales de estudiantes que habían pertenecido al TEA del grado 9.º (uno, tres y cinco años atrás), en la revisión documental en donde se cuentan las distintas producciones realizadas de forma presencial y por encuentros sincrónicos y asincrónicos, estos últimos en tiempos de aislamiento. El tipo de investigación utilizada es la interpretativa del enfoque cualitativo con el método descriptivo-explicativo, que brinda a los hallazgos y evidencias un lugar en la narración que se presenta en relación con los impactos del TEA en los sujetos, en el currículo de educación artística y cultural, y en la formación inicial de maestros en el primer grado del ciclo profesional.

Las experiencias narradas y evidencias, los dibujos, mapas y siluetas apoyarán, a la luz de los teóricos, la compleja relación que se explica y que aborda los campos de la línea institucional de investigación de *Cuerpo y Subjetividad*, por lo que la presente investigación engrosará la producción que tienen los maestros en ejercicio y en formación de la Escuela.

La población del presente estudio son los estudiantes que asistieron a los tres grupos focales, y representan a los integrantes del grado 9.º de los años 2017, 2019 y 2020. Adicionalmente, se realizaron dos entrevistas a estudiantes de grado 9.º, la primera a un exalumno del año 2019, y la segunda a una estudiante de 2021.

Ahora bien, el dispositivo de organización de la asignatura se asume desde el taller educativo de Freinet (2003), que en la edad en la que se encuentran los estudiantes de 9.º debe, según el autor, continuar con la experiencia y la exploración, provocando su curiosidad. En el TEA se recupera la memoria familiar al consultar registros visuales o por la entrevista a los adultos que acompañaron sus aconteceres de la edad temprana hasta la actualidad. Por último, la participación en diferentes grupos se constituye en el mayor aporte de la experiencia.

La apreciación estética es esencial para las creaciones expresivas y como ampliación de su capital cultural, según Bourdieu (1998). La tarea de la escuela es generar experiencias a los y las jóvenes, y la apreciación de piezas artísticas va a ayudar a resolver escénicamente sus muestras.

De igual manera, se busca que mejoren su oralidad a fuerza de experiencia, su acercamiento a la diversidad por las narraciones escénicas, su representación simbólica por la creatividad colectiva y la comprensión por el análisis a texto.

El concepto de reconocimiento busca ser apropiado e incorporado a su ser, exactamente desde «una moral del reconocimiento» que, como lo muestra Honneth (1998), implica concebir la moral como una cualidad en las relaciones humanas que dotan de reciprocidad las actitudes de aceptación mutua, así sus pronunciamientos van tejiendo esta relación.

Después de esta aclaración, vamos a remitirnos al autor, pues veremos que él expone que la posición kantiana y la posición aristotélica no han sido eficientes para dar respuesta moral a la magnitud de la diferencia.

nuestro obrar cotidiano enseña igualmente que, en general, nos enfrentamos a tantas expectativas, obligaciones y deseos diferentes que no es la aplicación coherente de un principio moral, sino la conflictiva integración de diversos puntos de vista morales lo que constituye la regla. (Honneth, 1998, p. 18)

En efecto, se mira la moral como una cualidad presente en las interrelaciones sociales que no solo se hace evidente por estar en la equiparación de distribución de bienes materiales, sino de las acciones correctas bajo concepciones que no excluyen al otro y promueven un reconocimiento mutuo. Esto es, según el autor, una nueva esfera del reconocimiento donde la resolución del conflicto intersubjetivo de ser reconocido se dé, despojado de toda formulación negativa. Será «la suma de las actitudes que estamos obligados a adoptar recíprocamente con el fin de asegurar en común las condiciones de nuestra identidad personal» (Honneth, 1998, p. 22). Después de todo, la moral se aprende en la experiencia donde adopta la forma de mecanismo común de los sujetos para asegurar la propia y personal integridad.

Los procesos de divulgación y socialización de las creaciones artísticas buscan hacer crecer al y a la estudiante como creador y público. En términos de León (2012), el lenguaje propio de la puesta en escena, en tanto se configura como acto metafórico, genera la particularidad de los términos que utiliza, en la unidad de significado, de acción y de sentido, lo que implica que los sujetos construyen a través de la palabra o subtexto la capacidad de inferencia (analogías).

También León (2014) sostiene que el microrrelato que da inicio y génesis a la puesta en escena (que es la creación grupal en TEA) trae los componentes sociales y culturales que hacen que se evidencien los comportamientos sociales existentes. Plantea que se ubican los relatos como eje de la narrativa de la condición humana, establece que lo que se dice muestra la acción de lo que se quiere decir (palabra como complemento de la acción) y aquello que se calla o silencia es un gran aporte a la comprensión de la narración. Termina diciendo el autor que así la ciudadanía se relaciona desde la comprensión del sí mismo y de los otros, desde los acontecimientos en el contexto determinado.

Asumiendo los anteriores elementos como parte del análisis de lo que se ve en el aula y lo que hacen los y las estudiantes, la producción escénica se mira también desde Gallo *et al.* (2018), quienes sostienen que la ex-

perencia escénica promueve expresiones, simbolizaciones y metáforas que se constituyen en puestas que se nutren de elementos técnicos y artísticos según las habilidades de los integrantes del grupo y de los componentes pedagógico, social, cultural y artístico. Además, se basa en los acontecimientos y las narraciones de vida de los estudiantes del TEA y se resignifican artísticamente. Pero dice Álvarez (2010) que es al llegar la puesta en escena que se adquiere el carácter de símbolo, analogía y proceso de metáfora, razón por la que el TEA constituye sujetos integrales.

Dado que el TEA se fue introduciendo como una implementación curricular, se ajusta de manera anual, fluye dependiendo de las condiciones y las características propias de los sujetos que componen los grupos, forja subjetividades y su impacto es personal e individual.

Impacto del TEA en el currículo de la ENSDMM

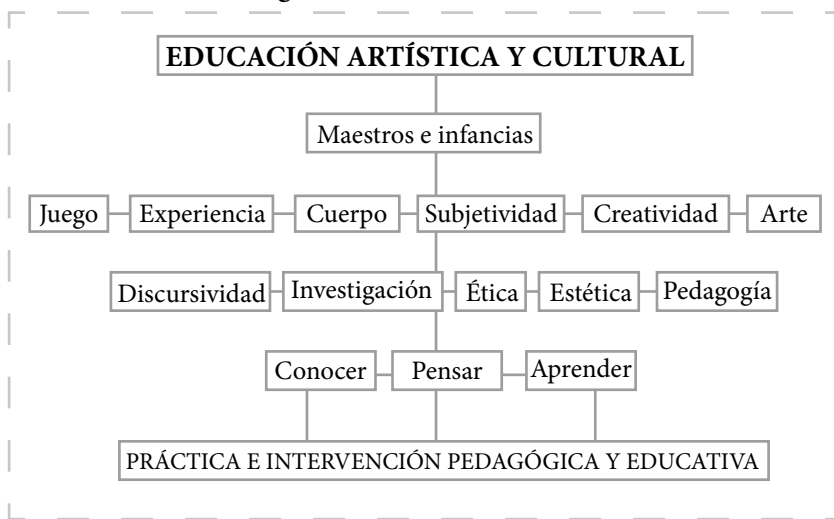
Los hallazgos en el campo del reconocimiento y el crecimiento en la capacidad expresiva alimentan la línea de investigación institucional ya citada, y que es una de las cinco que tiene la ENSDMM. La base del TEA es la red conceptual del área, las metas del ciclo y del grado, la pregunta del ciclo y las series conceptuales que surgen de ello. La problematización o pregunta inicial de TEA parte de la pregunta de ciclo: **¿De qué manera mi formación como maestro y ciudadano se evidencia en saberes y prácticas responsables y críticas, frente al uso de la tecnología, el ambiente y los hechos de paz?**

La meta de este ciclo en el eje de estética es que el y la estudiante interactúen sensiblemente con realidades diversas, interpretándolas y recreándolas críticamente mediante diferentes lenguajes, todo orientado a poder asegurar que, como institución formadora de maestros, se promueva y garantice que los y las jóvenes reciban una educación integral de calidad, con el objetivo de hacer que los bachilleres y los egresados sean personas formadas para la convivencia, maestros comprometidos con los derechos de los niños, personas éticas y ecológicamente responsables.

La estructura, que inicialmente fue construida por maestras del PFC, se adoptó luego para todo el ciclo profesional. La serie es: cuerpo, subjetividad, juego, experiencia, artes y creatividad, y está permeada por las competencias entendidas como capacidades de agenciamiento en los territorios de investigación, pedagogía, discursividad, ética y estética.

Los agentes son el maestro y las infancias, y están entre el campo de la educación artística y cultural, y el campo de la práctica e intervención pedagógica y educativa.

Figura 1. Estructura de artes.



Discusión final y otros resultados

Los procesos y la producción se nutren de vidas muy distintas y de actitudes hacia la socialización muy diversas, y las series atienden generosamente esta singularidad. También la experiencia durante la pandemia permitió ver este impacto gracias a la plataforma Teams de la SED, pues estas maneras de encuentro y producción simbólica alternativa quedaron registradas, lo que permite su consulta constante. Para completar estas evidencias, las voces de los estudiantes ilustran ampliamente otros hallazgos. De ahí que, en adelante, encontraremos entrelazadas las voces de los estudiantes y su cercanía con las teorías y la forma de expresarse:

Yo me acuerdo, había una actividad que se hacían los hombres y las mujeres, entonces los hombres de espaldas en un círculo, mirando al suelo, y nosotras teníamos que pasar hablándoles y debían adivinar quién éramos, [...] es algo tan simple como conocer el tono o el tipo de voz con el que podemos hablar, entonces me acuerdo de esa actividad y me parece muy chévere. (Relato egresada de la educación media)

Estas narrativas biográficas que están más centradas en la experiencia del ser, según Bruner (1996), pueden aportar a la construcción identitaria ponderada, confirmando identidad a estos rasgos narrativos. Esta indagación en la educación desde la interpretación de las acciones y las expresiones tienen su epistemología específica, luego de reconocer también acontecimientos diversos emocionalmente y expresarlos en la danza o el teatro, deben ser valoradas desde el campo que privilegie el lugar de la expresión y las emociones:

Era una actividad en la que tenía que buscar uno mismo, cómo poder hacer las cosas para que las entendiera el otro... El hecho es que es algo complejo entender que yo me debo comunicar, pero sin hablar, comunicarme con mis expresiones, con mis acciones, era algo arriesgado, en ese momento. (Relato egresada de la educación media)

En el PEI, en el documento de acreditación de la ENSDMM de 2018, se sustenta la importancia de la investigación y la indagación como eje que, junto con el estético, ético y pedagógico, articula todos los espacios académicos. De ahí que haya una parte del proceso del TEA que hace que ellos plasmen en un mapa el lugar de nacimiento de abuelos paternos y maternos, padre, madre y de ellos mismos; en general, de las personas de mayor rango de edad, familiares o no, que acompañan o acompañaron su crianza y de quienes conservan prácticas culturales, gastronómicas, religiosas, políticas, éticas, entre otras.

Yo considero que esta actividad nos ayudó a ver la perspectiva desde otras personas, [...] también el TEA habla sobre de dónde provenimos, de dónde viene cada estudiante. Entonces considero que es una actividad que permite conocernos y saber hacia dónde vamos o de dónde venimos y qué es lo que nos gusta. (Relato egresado de la media)

El proceso de reconocimiento desde la historia ancestral y el poder reconocer a Colombia como un país en un contexto que hace que a Bogotá lleguen muchos migrantes de otros departamentos, y esta relación que muestran los estudiantes, deja ver la legitimación del valor de esa diversidad ubicando un lugar que se instala en el cuerpo y anima la narración para convertirse en parte del relato personal.

[...] Mi familia paterna es del Llano, pero por ejemplo mis abuelos no eran del Llano, yo siempre juré que mis abuelos eran del Llano, pero no, efectivamente uno era de Santander y la otra era de Cundinamarca. (Relato de estudiante educación media)

Las puestas en escena, las narraciones danzadas o actuadas, se convierten en un sistema de códigos corporales aceptados por una cultura, y saber que esa concepción está ligada a la interacción social que tienen los territorios de donde proviene la familia, y que es la primera herramienta de expresión con significado que tiene él y la estudiante, va a hacer surgir en el taller una interacción y construcción con sus compañeros, que satisface la necesidad de concretar el mensaje y dará en adelante una función social al arte.

[...] lleva a pensarnos cómo vemos al otro, donde se hablaba de la familia, donde teníamos que representar a cada uno de nuestros familiares, y uno dice, pues, ¿cómo veo a mi mamá? [...] debemos saber de dónde vienen, su crianza, su lenguaje, nos permite conocer más a las personas cercanas.
(Relato egresado de educación media)

La apreciación de obras de arte desde el lenguaje del cine sugiere el tratamiento de algunos temas, pues cada abordaje de un lenguaje expresivo recurre a una producción fílmica que ayuda a considerar la importancia de este. Allí distinguen ejemplos del tratamiento de emociones y sentimientos que les ayudarán a transformar ese material sensible que son sus acontecimientos, y a sumar la creatividad individual y colectiva para la creación.

Se me vienen muchas ideas con lo que dicen mis compañeros, con lo que veo y con lo que recuerdo, y pues el arte es una forma de expresión tanto corporal, física, emocional. El arte no solo es pintar, por medio del arte podemos expresar lo que pensamos y lo que sentimos, lo que visualizamos, entonces me recuerda mucho la importancia que tiene nuestro sentir, lo que nosotros pensamos y percibimos, fue un ejercicio importante porque por medio de este se dieron oportunidades para experimentar. (Relato estudiante educación media)

Un reto del TEA es corregir, transformar, desmontar y reflexionar sobre posturas eurocéntricas de concepción de la cultura; esta es una de las tareas teóricas más fuertes del Taller, toda vez que se reconoce que el escenario es un lugar de enunciación poderoso, según Gallo (2012), porque quien se ubica allí asume su rol y puede romper las barreras sociales que le impedían expresarse libremente o contar sucesos reveladores, que al ser revestidos por el lenguaje artístico asumen una nueva significación.

Yo pienso que la exploración artística que se hizo ese año en el TEA fue una vaina muy buena, porque, pues, nos permitió a algunos saber cuál era nuestra corriente artística favorita, por decir algo, pero al mismo tiempo nos enseñó a desempeñarnos bien en cosas que creíamos que, pues, quizás, no era nuestro fuerte, entonces siempre vimos baile, vimos dibujos, vimos teatro, entonces la clase era muy entretenida, pero sobre todo, pues era como esa búsqueda de nuestra corriente artística que más nos interesaba, eso fue cómo [sic] lo más bonito, aparte de todas las experiencias que se vivieron en cuanto a las historias que se contaron. (Relato de estudiante que se retiró al finalizar grado 9.º)

Los estudiantes en clase socializan las respuestas sobre momentos felices y tristes de su infancia, seleccionan aquel o aquellos más teatrales, hacen uso de escenografía, utilería y vestuario improvisados, los niveles de intimidad hacen más perceptivos a quienes fungen como público. *Pedagogía para pensar* es un texto publicado en 2018 que referencia la producción escénica como un lugar de construcción de saberes propios para la metáfora, la simbolización y la interpretación, procesos con una cognición particular de procesamiento de acontecimientos, con una narración única del campo artístico: «en esto constituye la posibilidad de producción simbólica y de metaforización del cuerpo. «El cuerpo en el teatro escolar es un medio a través del cual se producen analogías de lo humano, del ser, de lo subjetivo, de la experiencia compartida» (Gallo *et al.*, 2018, p. 41).

Estos panoramas descriptivos sugieren una interpretación desde su génesis, cuando se hacen aportes e ideas de configuración de la asignatura a lo largo de los años, incluyendo las últimas adaptaciones en tiempos de educación virtual sincrónica debido a la emergencia por la pandemia. Observando, viviendo y apreciando expresiones en distintos lenguajes, dan cuenta de prácticas y experiencias que no se harían visibles en otro campo del conocimiento, lo que hace evidente el propósito del arte en la educación.

Buscar los sueños me pareció un poco complicado, ya que también me di cuenta que [sic] de un momento a otro uno se puede desanimar por las situaciones, entonces digamos que uno tiene un sueño y al otro día ya como que lo convierte en algo que pensó que podía ser y que de pronto no podrá llegar a ser, como que uno se desanima, pero esa no es la idea, entonces ese trabajo también nos ayudó. (Relato estudiante de TEA durante la pandemia)

El trabajo de reconocer la vida del otro, con el filtro de una aceptación mutua, permitió ambientes de confianza que se depuraban, encontrando una voz en la escena y una ilustración en el dibujo.

El trabajo con las sombras chinescas, poniendo una tela a contraluz en la que teníamos que poner e interpretar nuestros miedos, [...] cuando yo hice el mío, mis compañeros se metieron mucho en el papel, la idea era interpretar que me daba miedo, pero la verdad sí me dio miedo. El TEA no se centra solo en el dibujo, si no se ve más allá, esa humanización, ese sentimiento hacia las artes y los que venimos de mucho antes y hemos estado toda la vida en la Normal, sentimos esa sensibilización hacia el otro, esa comprensión y esa admiración o esa significación del arte desde muy pequeños. (Relato egresada de la educación media)

Aunque la pandemia dividió y separó los cuerpos, el ejercicio de dibujarse a sí mismos, también aportó a la importancia del arte como medio de expresión y resignificación de la realidad.

Desde mi experiencia, fue una actividad bastante buena porque yo realicé mi trabajo únicamente con pinturas, y la pintura, pues, no es mi campo, yo nunca había trabajado con ese tipo de material para hacer un trabajo de arte, entonces fue una nueva experiencia, fue bastante bonito el resultado, y en cuanto a cómo me sentí, me sentí muy bien [...] Yo soy de música y aunque a mí me gusta pintar, pero no lo había hecho de esta forma, es un proceso de pedagogía bastante bueno. (Relato de estudiante de TEA en pandemia)

Durante la época de pandemia el tratamiento de estos temas debió necesariamente pasar por un filtro de sutileza y distancia, debido a que el vínculo con el estudiante fue más frágil y la vulnerabilidad familiar se hizo mayor, así, los acontecimientos tristes fueron y han sido más, y parecieran tener mayor impacto en los estudiantes adolescentes, por eso la metodología del trabajo y los dispositivos cambiaron y se produjeron o adaptaron para la nueva condición.

Eso también fue difícil porque algunas veces no somos conscientes de los momentos o las vivencias que tenemos, pues los pasamos por alto o no lo disfrutamos, [...] reflexionamos y nos damos cuenta de lo felices que éramos, y también al momento de buscar sobre nuestra historia y nuestros antepasados. Fue algo complejo por el tema de la cuarentena porque no teníamos mucha comunicación con las personas que no vivían como tal en nuestra casa, como en nuestro entorno, pero fue una actividad muy enriquecedora y nos ayuda a conocernos. (Relato de estudiante de TEA durante la pandemia)

También en este tiempo de pandemia realizaron sus performances con un gran apoyo técnico. El 96 % de los estudiantes de la ENSDMM tuvo conexión suficiente y eficiente para asistir a las clases programadas en los equipos, reunirse y concretar sus obras grupales; las socializaban en los grupos de chat y se anunciaban para promocionar su consumo. La plataforma de WhatsApp sirvió para informar sobre características de los trabajos y el chat de Teams fue el lugar de almacenamiento de bellos y sentidos trabajos.

Me pareció que al buscar nuestros momentos tristes como que recordamos que teníamos una vida antes de la pandemia, y nos ponemos a pensar que eso cambió nuestros momentos felices, [...] pero cuando uno se empieza a dar cuenta de que los puede perder en cualquier momento, ese momento de buscar esa felicidad, pues se centra en los que lo quieren a uno. (Relato de estudiante de la educación media)

Los estados alterados que suscitó la pandemia en los estudiantes y sus familias se vincularon al trabajo de clase, así, recurrimos a las pantallas y la comunicación en línea para producir las obras y los ensambles; en el 2021 la distancia y el hecho que los estudiantes no se conocían hizo más pausado el ejercicio. La tecnología tiene su impronta en la esencia de las generaciones nuevas, gracias a los cual se construye y se consolida el proceso de formación para las artes de la escena, para un público, igualmente de cultura digital; hay iconos y símbolos de interrelación y reacción expresiva, según el acontecimiento al que se hace referencia, que todos conocen y descifran.

Bueno, recuerdo bastante que el proyecto a nivel de creatividad fue muy interesante, el proyecto cambió, tuvo esos cambios, tuvo un proceso diferente en el 2020 y 2021, ya que el 2020 nos trajo una pandemia y una nueva modalidad de estudios, la cual fue la virtualidad. En 2020 los muchachos tuvieron la posibilidad de verse y poder estar en compañía de la profesora y no por una pantalla, lo cual hace esto algo aún más creativo, [...] mi trabajo quedó bastante bien, yo tuve una nota de 5. (Relato de estudiante de TEA durante la pandemia)

Por otra parte, cuando se fueron haciendo ajustes en el plan de estudios de TEA, se reafirmaron acciones como el uso de la bitácora donde los estudiantes describían, enumeraban, anotaban eso que sucedió en el escenario. Estos escritos no tenían formato y no eran de exposición pública, se quedan en la experiencia del observador o creador, con los impactos que haya sufrido durante la totalidad de la clase. En el tiempo

de pandemia la flexibilización anuló este recurso que se retoma en el retorno a la presencialidad.

Pues yo veo aquí reflejada a la persona misma como la dibujaron los demás, yo veo que a través del arte uno puede liberar estas emociones, felicidad, tristeza, angustia, a través del gusto del arte. (Relato de estudiante de educación media)

Los estudiantes tienen experticia en el dominio de un lenguaje artístico, sin embargo, la musicalización es uno de los lenguajes que más dificultades trae a la hora de hacer su presencia en la escena. Se ha usado la musicalización de los temores a modo de banda sonora, música incidental y efectos sonoros, a manera de selección para danzar ciertos momentos de la vida, para generar relatos en formato de radioteatro, pero su complejidad técnica aún espera su lugar en el TEA.

El TEA es algo muy bonito porque le ayuda a descubrirse a uno mismo y a las demás personas, siento que las artes en general le ayudan a uno a expresarse mucho y en diferentes aspectos de la vida de uno, es en lo que le ayuda a uno también el Taller, en ver uno en qué arte uno se puede expresar mejor, ... en sí el reto de hacer «esto» de entender al otro e interpretar al otro siempre fue grande, pero se lograron resultados muy bonitos. (Relato estudiante de educación media)

Conclusiones

La educación artística y cultural en la ENSDMM, y su asignatura TEA, abona el camino a aquella sensibilidad que desde hace más de una década la SED quiere hallar en los estudiantes de los colegios oficiales para promover convivencia, y que la presente investigación lo explica no solo desde la generosa producción simbólica sino desde una moral del reconocimiento.

Las explicaciones y descripciones del proceso del TEA evidencian el compromiso con ese «deber ser» en la formación integral de maestros. Recordemos que, desde el 2011, se hicieron las orientaciones pedagógicas para las competencias ciudadanas, pero estas no han mitigado la exacerbada violencia en los distintos territorios, lo que pone en evidencia la incapacidad de llegar a mínimos de convivencia en algunos lugares de Colombia. La escuela, como en tantos otros ejemplos, es el lugar de génesis de la mejor versión de ciudadano al que se debe aspirar y que

se busca formar, por esto mismo el TEA promueve el intercambio simbólico como forma de dialogar en la diversidad.

En diferentes momentos de esta última década, ha habido un sinnúmero de eventos auspiciados por la Dirección de Formación de Docentes de la SED que buscan resolver esta dificultad en el progreso de la competencia ciudadana. El programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*, en el marco del cual surge el presente artículo, no es la excepción, en sus 11 líneas están transversalizados los temas de emocionalidad, resiliencia, garantías a la diversidad en género, condición de discapacidad y excepcionalidad, la humanización, la autonomía, la resolución de problemas, la comunicación, las interacciones sociales, la participación y las ciudadanías globales. Así las cosas, quizás esta investigación ayude a formular experiencias replicables enriquecidas con otras tantas.

Muchos eventos en este decenio trataron temas de inclusión educativa, organización del trabajo en red, la identidad en contextos de diversidad, lo socioemocional, la diversidad de género, de raza, de condición y funcionalidad, los enfoques diferenciales, ajustes razonables, la interculturalidad y la postura política que se teje con ello, la necesidad de promover autonomía en las aulas, iniciar una deconstrucción y una agudeza crítica para el decolonialismo en los discursos y acciones actuales, todos son temas que se pueden reconocer en los relatos de los estudiantes sobre el impacto del TEA.

Al evidenciar la vitalidad del arte y su función en la formación integral, se puede asegurar que la transformación se verá en el actuar de los estudiantes en su vida adulta como ciudadanos, pero dentro de las habilidades expresivas adquiridas en el TEA se enumeran su acercamiento al dibujo con proporción y escala, la capacidad de simbolización y producción metafórica en la escena, pero quizás lo más valioso es el trabajo en distintos grupos y el reconocimiento a la diversidad desde complejas analogías que brindó esta experiencia.

Eso es algo muy importante, porque el TEA se da en un momento de nuestras vidas en el que nuestra adolescencia está en el punto más alto, entonces ese choque emocional es casi una terapia, ¿así soy yo? Y me tengo que moldear ¿Cómo me ven los otros? y sobre todo en la pregunta de ¿cuáles son tus sueños y aspiraciones?, llega en el momento en el que no quiero ser el bebé de la casa, pero también da miedo ser esa persona grande que te están pidiendo, ese es un momento de crisis. (Relato de estudiante egresado de la educación media)

Valorar el trabajo colaborativo es una imperiosa habilidad para estos tiempos. Hemos sido convocados a construir y apropiarnos narraciones para hacer lo extraño familiar y lo familiar extraño. En 2020, la Conferencia Mundial de Educación en Arte liderada por la Unesco resaltó el papel significativo de la educación artística dentro y fuera del entorno escolar, de ahí el compromiso latente del arte con los valores humanos para el pacto social que nos lleva a promover ciudadanía.

El que hiciéramos esta actividad nos abrió mucho, tanto como contar algo personal a una persona equis, en donde veía como esa persona iba a representar lo que yo le estoy contando, que fue tan significativo para mí y para mi vida, entonces yo considero que actividades así, que las hagan en la escuela, permite primero para la expresión y para unir a los demás compañeros que quizás no tengan esa relación con todos, porque siempre se van a ver grupitos en los salones, entonces actividades así, permite que todos se unan. (Relato de estudiante egresado de la educación media)

Se reitera la importancia del arte como fin en sí mismo, el valor en el currículo escolar y su potencia, hallando el lugar en la formación inicial de maestros y su aporte a la vida sensible y expresiva de los estudiantes.

Que esta actividad fue muy bonita, porque principalmente nos dio la oportunidad de conocernos todos, de conocernos a nosotros mismos, de darse cuenta que uno es más de lo que simplemente le muestran, que hay más cosas dentro de uno, cosas que uno por lo general no ve, esta es una actividad, lo que decía mi compañera, muy subjetiva, porque yo puedo sentirlo de una manera, mi compañera lo puede interpretar de otra al escucharme, pero permite esa empatía entre conocer un mundo que es totalmente diferente al mío. (Relato de estudiante egresado de la educación media)

Para concluir este trabajo, debo decir que me satisface permitir, desde las percepciones ocasionadas al lector, la apertura a la discusión de un tema mágico: el arte en la formación inicial de maestros y en la formación integral de los educandos.

Referencias

Álvarez, Y. (2010). *Módulo para el Desarrollo del Pensamiento Simbólico*. ASOPENSAR, Universidad Javeriana.

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2.^a ed.). Siglo XXI

Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2018). *Formando maestros y maestras para la infancia, Proyecto Educativo Institucional*. Red Académica. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENSDMM.pdf

Gallo, C. (2012). Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica, una conjunción en el cuerpo. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013* (pp. 43-56). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1834>

Gallo, C., Álvarez, E., León, H. y Delgadillo, J. (2018). *Pedagogía para pensar, una propuesta desde la danza y el teatro*. Editorial Magisterio.

Honneth, A. (1998). Entre Aristóteles y Kant Esbozo de una moral del reconocimiento. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 32, 17-37. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9899110017A>

León, H. (2012). Xixumpañilá o la aventura de la palabra en el desarrollo del pensamiento desde la educación artística en tanto lenguaje. En: F. Jurado, S. Benítez y S. Rey, *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*, (pp. 129-130). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/256>

León, H. (2014). El papel del microrrelato dramático en la formación de ciudadanía crítica. En: F. Jurado, J. Rodríguez, C. Barriga, C. Sierra, S. Rey, S. Benítez y M. Suárez, *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013 – 2015. Un estado del arte*, (p. 34). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/257>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Propuestas para la educación artística: orientaciones de política pública*. OREALC/Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380505>

Presidencia de la República de Colombia (2019). *Propuestas de la Misión Internacional de Sabios*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/propuesta-sabios-txt_y_portada-alta.pdf

Cartografías del habitar. La construcción del currículo a escala de niñas y niños

Edgar Mahecha¹

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad mostrar la manera como una propuesta desde la clase de educación artística en primaria puede transformar la forma en la que se desarrollan los procesos académicos, así mismo la manera como se construye en currículo escolar y los procesos formativos. Por tanto, en la primera parte se hace referencia al proceso mismo de la clase y a las etapas de desarrollo que lleva. En la segunda, a lo que considero es el aporte más valioso de la propuesta dentro de los procesos formativos y académicos y su aporte al discente. Por último, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones sobre el trabajo realizado.

Palabras claves: creatividad, cartografía, fanzine, intersubjetividad, educación artística.

Introducción. El ejercicio cartográfico

La cartografía tiene como objetivo construir mapas, referenciar lugares y territorios desde su forma y características propias. Para ello el cartógrafo debe desarrollar sistemas de mapeo que le permitan identificar

1 Licenciado en Educación Artística y magíster en Filosofía. Se ha especializado en la investigación en torno a la construcción simbólica de la subjetividad en la niñez y el aporte de la educación artística a esta. Docente de básica primaria, en propiedad, desde hace cinco años en la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Actualmente trabaja en el Colegio La Estancia San Isidro Labrador IED. Correo electrónico: ehmahechal@educacionbogota.edu.co

esas características propias del lugar, así como las dimensiones y particularidades del territorio.

Cartografías del habitar se vale de estas herramientas para construir mapas existenciales. Formas del habitar y del ser en el territorio. Desde un ejercicio de ampliación conceptual se apropian los elementos del mapeo para construir dichos mapas simbólicos del ser, lugares y formas que son propias de la manera de percibir de cada niña y niño que atraviesa el proyecto.

Desde este enfoque se pretende que el discente desarrolle el pensamiento crítico partiendo del trabajo colaborativo, es decir, reconociendo que su familia, contexto, compañeras y compañeros aportan de manera significativa a su vida y a su forma de concebir el mundo. Se reconoce, entonces, a las y los estudiantes como sujetos de derechos culturales y patrimoniales, que aportan directamente a la construcción del currículo y de nuevas maneras del aprender/enseñar en la escuela. De este modo, las dinámicas de la escuela se transforman; la clase se torna en un taller de creación, en donde el docente actúa como mediador entre el estudiante y el conocimiento académico.

Por qué hacer una cartografía

Al llegar al colegio se percibió una gran dificultad en la formación y en los componentes del currículo escolar. La educación artística, pese a ser una materia obligatoria dentro de la escuela, no se impartía como tal. Debido al déficit académico que suscita el parámetro docente/estudiante, las artes quedaron relegadas a materias de segundo orden y, esto último, es más evidente en básica primaria.

En primaria, los docentes sin carga o con horas pendientes debían ocupar las horas de artística, lo que hacía que las niñas y niños no reconocieran la clase de artes como espacio académico y tampoco como materia fundamental dentro de los procesos de desarrollo cognitivo. No abrir el espacio académico de las artes crea el primer reto y con el que aún hoy en día se lucha; evidenciar que las artes en la escuela son determinantes en los procesos cognitivos, además de hacer de su espacio curricular un momento relevante dentro de los horarios de clase.

La educación artística actúa como medio y catalizador de las situaciones existenciales del ser, por ende «proporciona los instrumentos necesarios para abordar ideas y emociones de gran significación, que no se pueden articular ni dominar a través del lenguaje corriente» (Gardner, 2003, p. 111).

Otro de los grandes retos que supone esta dinámica es el suscitar las coyunturas necesarias que acerquen a las y los estudiantes a la experiencia sensible (Figura 1). Lamentablemente, por lo anterior, muchas de las niñas y niños que ingresan a tercero de primaria siguen teniendo falencias motrices severas en su desarrollo. Esto claramente va en detrimento de su capacidad para responder a los ejercicios que se proponen en clase, como son plegar un papel, amasar plastilina o moldear arcilla. Para comprenderlo de mejor manera, se revisará el proceso que se ha adelantado con grado tercero, cuarto y quinto de primaria.

Figura 1. Sensibilización grado tercero, 2018.



En grado tercero el objetivo es sensibilizar a las y los estudiantes frente a los diversos materiales, técnicas y formas que las artes plásticas pueden ofrecer. Reforzar los procesos cognitivos desde la creación de objetos que discurren alrededor de sus prácticas y conocimientos existenciales; «la imagen así obtenida y, las ideas con que la acompañan sirven de mediaciones para dirigir nuestra conducta frente a los demás, respecto de la

realidad y ante nosotros mismos» (Rico, 1998, p. 28). Es el cuerpo como mediador de lo social y lo académico el que se potencia dentro de los ejercicios artísticos en la clase, es el sujeto quien enriquece su capacidad asociativa y disociativa desde el desarrollo motor y sensitivo (Figura 2).

Figura 2. Retrato en arcilla, grado tercero, 2018.



Para grado cuarto se inicia la inserción en el mundo del dibujo y se enfrenta el siguiente reto, ¿cómo dar voz a las niñas y los niños?, ¿de qué manera canalizar sus experiencias en algo tangible? Más si se tiene en cuenta que «la construcción significativa del mundo social [...] está en la relación social esencial. En la “relación nosotros” aparece el “entorno social”» (Mèlic, 1996, 39). Aparece entonces el retrato como camino que guía a las niñas y niños dentro de la construcción de procesos de autor-referencia. En esta parte lo importante no es dominar un canon de representación figurativa, lo que se propone es que el estudiante desarrolle su propia forma de mostrar la realidad (Figura 3), su manera de verla y representarla; en otras palabras, que desde el dibujo valore su proceso de construcción como sujeto.

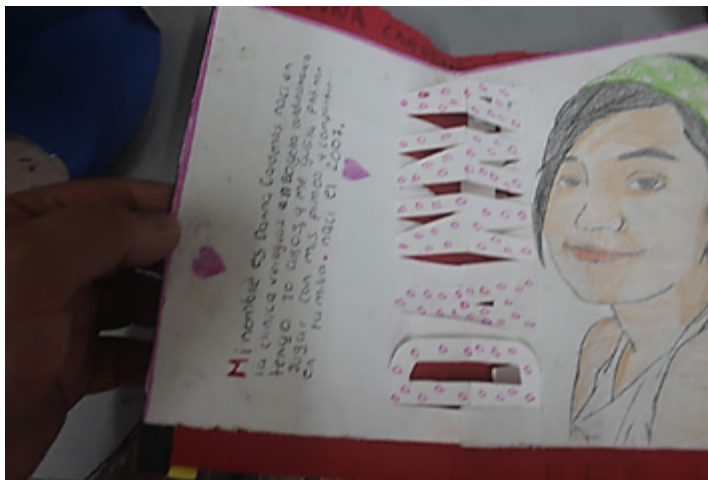
Figura 3. Retrato de familia, 2019.



La clase toma un giro. Para este momento se propende por un/una estudiante que tenga la capacidad de reconocerse. «Este tipo de situación es decisiva para establecer las características de la educación como acción simbólica» (Mèlic, 1996, p. 39), ya que al descifrar esos símbolos y formas de representación que su ser contiene, al reconocer todo aquello que lo define como sujeto, genera conciencia sobre sí, aparece la ideación de quién soy y, esto en últimas, posibilita la visibilización del/la estudiante como ser, como integrante de dicha colectividad.

El proceso mismo de construir un autorretrato aflora formas de autopercepción, de autoconciencia que refuerzan la autoestima en el discente; pareciera que el niño/niña a medida que mejora en el dominio del retrato haya su ser verdadero, lo desvela, descubre quien es, y al hacerlo inicia un «proceso de creación de un yo, de una identidad» (Green, 2005, p. 39). Hay estudiantes que nunca se han detenido a ver su rostro, sus ojos, labios, nariz, es decir, nunca han sentido su propia voz (Figura 4).

Figura 4. Álbum de familia, 2017.



Se deben enfrentar a la frustración de ser ellos mismos, lo que supone uno de los momentos de mayor tensión en la clase, ya que los tutores de las niñas y niños se acercan a la clase con quejas, reclamos y requerimientos legales, todo con el fin de irrumpir el proceso. Esta situación demanda el mayor compromiso del docente, implica toda su tenacidad y desarrollo profesional, supone reconocer que «las artes aportan nuevas perspectivas del mundo vivido» (Green, 2005, p. 16).

Entonces aparece el libro de bolsillo y el fanzine como catalizadores del ejercicio. Se comparte con las y los estudiantes las publicaciones que compañeros y compañeras de años anteriores han realizado y cómo esto puede llevar a que cada uno obtenga su propio libro. Esto busca motivar la continuidad del proceso y así se culmina el segundo objetivo de la clase, despertar la voz de las y los estudiantes.

En grado quinto se trabaja en grupos. Luego de haber pasado por el ejercicio de autoconciencia viene la construcción del sujeto en colectivo, es decir, el ejercicio intersubjetivo se inserta en el intercambio significativo de aquello que construyó de manera individual, así:

La educación mantiene una estrecha e imbricada relación con el esquema significativo, puesto que es allí donde se gesta y se enriquece desde el descubrimiento constante de las capacidades y cualidades humanas a través de las diversas formas de conocimiento. (Mèlic, 1996, p. 41)

Al compartir realidades sociales similares se hace conciencia frente a la importancia de la solidaridad, la cual no solo aborda los materiales, implica también el compartir el conocimiento con el otro.

Se organizan grupos de trabajo y cada integrante debe aportar algo, una pintura, un pincel, una hoja de papel o un limpión. Con eso viene otra confrontación con los acudientes y tutores, dado que no todos tienen el compromiso de aportar al grupo y esto supone rencillas y malentendidos que hacen parte del proceso formativo y colectivo (Figura 5).

Figura 5. Clase de color, 2018.



Construir comunidad es la parte más compleja y frustrante del proceso académico, pues la escuela y la familia acostumbran a atomizar a los estudiantes, a individualizarlos en las evaluaciones y los procesos formativos, es decir, a velar solamente por sus intereses y esta es la raíz de muchos malestares en la educación y la sociedad. Por ello se comparten las experiencias de quienes han integrado el proceso anteriormente, dado que se ha comprendido que las niñas y niños son autorreferenciales a esta edad, aprenden desde y a través de la experiencia directa consigo o con pares, desde la interacción y la experiencia.

Se integran los grupos de trabajo permitiendo espacios en el aula que no son convencionales en la clase: se permite el uso de celulares, de dispositivos de audio, y hasta se les facilita el televisor y la torre de sonido con la única condición de que la música debe ser del agrado de todos y cuidando los contenidos y el lenguaje soez. Encuentran que tienen tanto en común que disgustarse por una pintura no tiene sentido, comprenden que pueden apoyarse unos a otros, explicarse los ejercicios, compartir hallazgos con la técnica y se crean los *tips* de trabajo y de aprendizaje (Figura 6).

Figura 6. Estudiantes explicando a otros la forma de resolver los ejercicios, 2017-2019.



Dentro del proceso de compartir lo que se sabe, se desarrolla la capacidad asociativa e imaginativa del niño/niña, debido a que actúan como puentes que dominan su lenguaje colectivo y el académico, desarrollan su propia voz, su forma de concebir la realidad y el conocimiento. Así, aprender se torna en un proceso de vida en el que se hace consciente de sí, lo que supone que «para aprender, como para enseñar, se ha de dejar algo atrás y, al mismo tiempo, de perseguir algo nuevo, y esa clase de conciencia debe ir ligada a la imaginación» (Green, 2005, p. 39). Esta es la génesis de la propuesta cartográfica. Con esto en ebullición, se propone el siguiente ejercicio de fanzine, la cartografía social. Se explica qué es una cartografía, cómo se construye y cuáles son los elementos que la componen, todo esto debe tenerse en cuenta para la construcción de las imágenes (Figura 7).

Figura 7. Cartografías, 2019.



Lo anterior abre el camino de lo que se ha buscado desde los años anteriores: dar voz a las niñas y niños de primaria. Aunque esto supone un proceso largo, años de trabajo en donde los resultados saltan a la vista, cada estudiante propone una imagen que evidencia su contexto y territorio no solo con una forma particular, supone su manera de habitarlo, de reconocerlo, de ser y estar en el mundo, y eso es lo valioso del ejercicio.

La cartografía social es otro pretexto, otro mecanismo con el que se busca incluir al estudiante dentro de la construcción del currículo, hacerlo parte determinante en el proceso académico, pero, sobre todo, que sea el motor de la educación, pues «deben ser capaces de imaginar algo que resulte de sus esperanzas: su búsqueda debe vencer el silencio» (Green, 2005, p. 46). En este punto las y los docentes únicamente somos intermediarios entre el conocimiento y las necesidades de las niñas y niños, esa es la consigna de esta iniciativa.

Metodología. Epílogo cartográfico

Todo proceso formativo que busque la transformación del contexto de la escuela demanda la participación de los/las estudiantes en la construcción del currículo. Supone que el maestro debe comprender el conocimiento como herramienta didáctica y no como un ejercicio de dominio y jerarquización. La escuela y el maestro que se inclinan por esta postura deben ser conscientes que dichos procesos pueden generar incomodidad en las dinámicas mismas de la escuela y la comunidad, sin embargo, su praxis no puede estar sujeta a dichos fenómenos; puede partir de allí, pero debe trascenderlos desde la construcción de experiencias significativas para sus estudiantes.

En esta dirección, las artes son las que brindan herramientas que posibilitan comprender de mejor manera el contexto, la situación existencial de las y los estudiantes y así volcar todo ello a la experiencia sensible dentro del aula. En el caso particular de esta propuesta, antes de la cartografía, las niñas y niños han pasado en años previos por varios procesos. Inician con una sensibilización hacia los materiales. El retrato y el dibujo de los recorridos que trazamos resultan pretextos que posibilitan el descubrimiento y apropiación del cuerpo como medio y experiencia en pro de la construcción subjetiva del ser desde lo crítico y reflexivo.

El cuerpo como medio interactúa con el contexto, y en esta etapa del proceso de aprendizaje es el medio lógico de las relaciones en la niñez. La motricidad y el movimiento, tanto en la infancia como en la niñez, influyen en el comportamiento y la forma de aprehensión. Todo esto es importante contemplarlo, puesto que los procesos formativos son eso mismo, desarrollos vitales que toman años y tiempo de cocción, lo que supone que la educación significativa debe pensarse como un ejercicio transversal desde lo curricular, la forma de enseñanza y la evolución que las propuestas deben tener dependiendo los ciclos y momentos académicos.

Cartografías del habitar tiene tres momentos claves. En grado tercero los estudiantes inician con un proceso de sensibilización hacia los materiales. La intención es poder conectarlos con las posibilidades de cada uno, de comprender sus cualidades, características y las formas que pueden brindar. En grado cuarto inicia el segundo momento. Allí se enseña a comprender la forma que tiene la realidad, lo que realmente se percibe y no lo que se supone vemos. Se inicia el proceso de deshacerse de las formas preconcebidas y se aprecia y comprende la realidad.

Ya en grado quinto inicia la cartografía social, para ello se construye el relato del lugar que se habita, cómo se llegó a él, con quién se vive, cuáles son los lugares característicos y qué formas tienen. Se toman los elementos determinantes dentro del texto, palabras, texturas, imágenes, es decir, se hace un sistema de mapeo del relato mismo. Como el cartógrafo, cada estudiante debe unir estos elementos y construir una forma particular, la suya, a la manera como entienda que funciona su territorio y su realidad.

El potencial didáctico de la propuesta está enmarcado en tres ejes: i) respetar los intereses de las niñas y niños; ii) buscar referentes que hayan abordado dichos problemas con recursos y propuestas cercanas a dichos intereses, y iii) potenciar los espacios de diálogo e interacción con las niñas y niños, siempre en posición de atención y escucha. El proceso se desarrolla a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP). Se realiza un diagnóstico de cada curso al inicio del año escolar y se determina el rumbo a seguir dependiendo de las necesidades que se detectan. De este modo se construyen proyectos con miras a abordar dichos problemas en cuanto a la construcción del conocimiento.

Según Martínez y Cravioto, el ABP «es una estrategia educativa que permite desarrollar en el alumno el razonamiento y el juicio propio» (2002,

p. 2). Posibilita la construcción autónoma de conocimiento, reconoce al estudiante como capaz de aportar al currículo y le invita a desempeñar un rol activo dentro de la escuela. Para las autoras, el docente cumple el rol de estimulador, facilitador y orientador permanente, por ende, su papel es facilitar la interacción entre el conocimiento y el estudiante, lo que transforma las relaciones verticales del aula, derrumba el discurso del maestro como contenedor del conocimiento y relaciona de manera horizontal la praxis del ser/hacer.

Resultados y discusión

El ejercicio cartográfico abre la posibilidad a que las niñas y niños narren su vida, su cotidiano y encuentren que su vida y su forma de verla son determinantes para la escuela, es decir, de generar conciencia sobre sí, puesto que:

la conciencia siempre tiene una fase imaginativa, y la imaginación, más que ninguna otra capacidad, rompe con la «inercia del hábito», si se imagina que algo puede ser diferente se puede lograr crear una nueva experiencia de vida. (Green, 2005, p. 41)

Las niñas y niños reconocen que ellos y su comunidad son importantes para el colegio, que cada cosa que viven aporta de manera directa a su ser, pero, sobre todo, que las problemáticas que los aquejan pueden encontrar en la escuela un lugar de escucha, y que lo académico ya no es eso abstracto que no aporta a resolver sus problemáticas, sino que la escuela está presta a escucharles y dejarles ser, a incluirlos en sus dinámicas de manera directa y permitirles seguir creciendo en colectivo.

Cartografías del habitar reconoce y recopila las voces de las niñas y niños de la básica primaria del Colegio La Estancia San Isidro Labrador IED. La propuesta fundamental es crear sistemas de mapeo para que encuentren características fundamentales dentro de sus dinámicas sociales. Es la construcción en imagen de su forma de ver, ser y habitar el territorio. Este despertar de la conciencia ayuda a construir un discurso propio y a valorar las experiencias que cada uno tiene, lo que resultará clave en el proceso de la cartografía. Se detecta una necesidad desde la que se construye una propuesta para las y los estudiantes.

A medida que avanza el proceso, y desde lo que se observa, se van indagando soluciones desde lo teórico y lo práctico que posibiliten consoli-

dar los proyectos que nacen en la clase; se muestran referentes, entre los que hay trabajos de otros estudiantes. Este último componente resulta el más enriquecedor, pues para las niñas y niños ver lo que otros, iguales a ellos, han logrado, los motiva a construir sus propias propuestas. Luego de que las propuestas se han construido, se socializan en los diferentes espacios que se han creado desde el proyecto; esto permite generar nuevas reflexiones y potenciar su imaginación, lo que resultará en encontrar una voz propia. Supone comprender que cada propuesta reinventa la forma misma de resolver el ejercicio, y las niñas y niños pueden compartir lo que hacen, verificar la pertinencia de la propuesta misma y enriquecerla con los nuevos hallazgos que se han dado a lo largo del proceso.

Aquí el docente debe despojarse de la postura de poseedor del conocimiento; una clase magistral no posibilitaría la consolidación del proyecto. El docente como mediador entiende que su rol dentro del colectivo es el de propiciar las herramientas y los procesos más efectivos para la construcción de cada propuesta, debe ser un conocedor de diversas técnicas, lecturas y referentes, pues todo ello debe volcarlo en pro del ejercicio del colectivo. El docente diseña las propuestas temáticas, pero debe abrirse a las formas de construcción de cada individuo, debe soltar el control y solo supervisar los métodos, técnicas y materiales necesarios para el proyecto:

El docente, como agente portador del lenguaje, debe dominar los códigos elaborados de la teoría y a su vez comprender los signos y códigos de comunicación de sus estudiantes, pues es él quien debe tender el puente entre ambos sistemas de comunicación. (Mahecha, 2020, p. 41)

En otras palabras, acompaña el proceso de manera reflexiva, haciendo las preguntas pertinentes que les permitan a los estudiantes resolver sus iniciativas, así propicia diálogos que van de lo anecdótico a lo académico, eleva el conocimiento del estudiante a ser el motor del proyecto en sí. El rol del estudiante será propositivo, para que encuentre las soluciones pertinentes a su proceso. Debe reflexionar en torno a lo que realmente desea, quiere y puede proponer, lo que lo obliga a comprender de mejor manera el ahora. Esto último demanda del estudiante el mayor compromiso con su capacidad investigativa, pues al ser consciente de sus habilidades y carencias dota de significado y estilo sus propias imágenes. A partir del desarrollo de estas habilidades se propende por la construcción del pensamiento crítico en el estudiante, bandera del PEI del colegio.

El estudiante que es consciente de su realidad, de su proceso de vida y que responde de manera creativa frente a los retos que supone la clase y la escuela puede transformar su contexto. Desde esta perspectiva se entiende la creatividad como la capacidad para resolver problemas existenciales desde una actitud propositiva y resiliente.

El trabajo colectivo inserta al niño/niña en las dinámicas de la construcción ciudadana, «desde esta perspectiva, la educación en la vida cotidiana se contempla como un proceso intersubjetivo e intrasubjetivo que no se reduce a las habituales formas de socialización» (Mèlic, 1996, p. 40). Le permite resolver dificultades de manera acorde al momento y desde el civismo, el diálogo, el intercambio simbólico y la asertiva comunicación emocional, que suponen los horizontes inalienables de esta propuesta.

De este modo, el currículo se construye desde las necesidades del contexto, aborda las temáticas propias de la clase e inserta al estudiante de manera directa en su proceso formativo, haciéndole consciente de la importancia de la educación en su proceso de vida, del aporte que las artes pueden hacer y de lo valioso que resulta cada cosa que produzca dentro y fuera del aula.

Conclusiones

Según lo expuesto, se debe visibilizar la voz y la experiencia dentro de la construcción del currículo escolar, la definición de las temáticas y actividades, pues una educación que le apunte a la transformación real del sujeto y el contexto no puede alienarlo del proceso de construcción del programa educativo. Las escuelas deben abrir espacios de diálogo entre los docentes y los/las estudiantes, deben permear la estructura jerarquizada del orden burocrático y posibilitar espacios de diálogo donde el docente se abra a comprender de mejor manera todo aquello que acontece a su alrededor. Se deben repensar y verificar la pertinencia de los aprendizajes y la forma de enseñarlos, pues un conocimiento descontextualizado da como resultado algo anecdótico que se olvida con el paso del tiempo y esto apoya la tesis de la intrascendencia de la educación.

Participar en programas como *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*, abre el camino para evidenciar que una nueva escuela es posible y necesaria. Vuelve tangible la pertinencia de nuevas formas de enseñar y

aprender, de hacer el conocimiento algo sensible, pertinente, articulado y significativo, y de formar al sujeto en los estadios necesarios para su vida.

La educación y la pedagogía deben abrirse a las competencias que demanda el siglo XXI, estudiantes que lean su contexto de manera crítica y reflexiva, pero para ello la escuela debe volcarse a enseñar sus contenidos académicos en pro de la solución de problemas tangibles y no de aprender fórmulas y recetas sin sentido aparente. Las y los niños se enriquecen en mayor medida con relaciones horizontales y abiertas a la escucha. El docente y la escuela deben comprender al estudiante como parte integral y necesaria en el proceso educativo, deben acabar las jerarquías, imperando las relaciones horizontales que tengan como base el diálogo, la reflexión y el sentido propositivo de ambas partes, solo así se construye una cultura de paz.

La tipificación de la población debe dejar de ser únicamente un dato dentro de los formatos, se deben incluir las dinámicas sociales, políticas, económicas y el territorio como temas de debate y reflexión al interior de las clases. Pedimos estudiantes creativos, pero no podemos seguir castrando su voz, debemos abrirnos a comprender la forma como viven y aprenden, y así construir una escuela más humana.

Cartografías del habitar ha construido un espacio de escucha, cuya base es la experiencia misma de las y los estudiantes, por eso puede ser un insumo para quienes buscan orientación sobre qué hacer y cómo hacerlo. La escuela no existe sin sus estudiantes, son la génesis y el fin de la educación, por ello se requiere que los procesos de enseñanza-aprendizaje vayan de la mano con sus verdaderas necesidades y formas de ser y habitar el mundo, no podemos seguir alienados en el conocimiento académico, este debe ponerse al servicio de nuestra realidad.

Por último, debemos dejar de disciplinar a los estudiantes con el silencio y la ausencia de movimiento, es allí, en la interacción, en el juego, en el habla, en donde se gesta el pensamiento creativo, en donde se enriquece la experiencia del aprender, dado que un estudiante que se silencia y a quien se le impide moverse, terminará por perder sus cualidades cognitivas superiores. Sin embargo, no es insertar el aula en un ejercicio de anarquía total, es enseñar y aprender a racionalizar el movimiento y toda experiencia viva que pueda aportar al ejercicio que se pretende lograr.

Ver que existen estudiantes que ayudan a otros a comprender y resolver los ejercicios, creo, en suma, es el momento más feliz de mi proceso de enseñanza, puesto que, el estudiante ha aprendido a valorar lo que sabe y puede hacer y va a transmitir esa sensación, esa forma de ser a otro niño que pronto será un multiplicador de saberes. Si logro esto en un aula he hecho mi trabajo bien.

Referencias

- Gardner, H. (2003). *Arte, mente y cerebro*. Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial. Graó.
- Mahecha, E. (2020). *La formación de subjetividad en la niñez –entre los 10 y los 11 años–*. [Tesis de maestría, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. https://doi.org/10.48713/10336_29007
- Martínez, N. y Cravioto, A. (2002). El aprendizaje basado en problemas. *Revista de la Facultad de Medicina. UNAM*, 45. (4). <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-la-facultad-de-medicina-unam/articulo/el-aprendizaje-basado-en-problemas>
- Mèlic, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- Rico, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo, crítica de la corporeidad*. Ediciones ABYA-TALA.

El liderazgo del director para los aprendizajes escolares en Bogotá: un análisis crítico

Alejandro Montoya Camelo¹

Resumen

El presente estudio expone una revisión crítica sobre la percepción que tienen algunos rectores y exfuncionarios de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) sobre la injerencia del liderazgo del director escolar sobre los aprendizajes en el contexto de los colegios oficiales de Bogotá D. C. Suscrito dentro del paradigma cualitativo, bajo un diseño descriptivo, su intencionalidad es, desde el aporte crítico sobre el conocimiento del liderazgo escolar, identificar sus expectativas frente a su labor, a su profesión, a las instituciones que dirigen y reconocer algunos de sus requerimientos para lograr mejores resultados académicos. Entre los hallazgos se destaca que los directores escolares tienen una visión particularizada e inadecuada sobre liderazgo para el aprendizaje, que se confunde con la experticia profesional, se soporta en las demandas normativas y en una arraigada cultura organizacional, situación que lo acerca a un liderazgo burocrático y lo aleja de un liderazgo para el aprendizaje.

Palabras claves: liderazgo escolar, liderazgo para el aprendizaje, director escolar, política pública.

Introducción

Un factor altamente asociado a los aprendizajes escolares es el papel desarrollado por el liderazgo del director escolar, sin embargo, en nuestra

1 Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Correo electrónico: alejandromontoya@ustadistancia.edu.co

región pareciera persistir una escasez de liderazgo efectivo (Weinstein y Hernández, 2014; Vaillant y Rodríguez, 2016). Sumado a lo anterior, llama la atención que en Colombia no exista una política pública conducente a que la selección y reclutamiento del cargo tenga aspectos relevantes a considerar, por ejemplo, no se tiene en cuenta una formación inicial en liderazgo escolar y tampoco existe un sistema que promueva una formación continuada sobre este aspecto, ni en gestión o administración educativa.

Al respecto, en el análisis sobre el papel que ejerce el director en los procesos institucionales se destaca el liderazgo escolar como una condición que, sumado a las prácticas de los docentes, favorecen la calidad escolar. En esencia, el liderazgo del director escolar es altamente significativo en el aprendizaje del estudiantado, dado que es insumo del liderazgo pedagógico y de las transformaciones de las prácticas de los docentes, y conducen a una nueva dinámica institucional que gira en torno a la calidad de los aprendizajes escolares. Referido a este contexto, Leithwood y Riehl (2009), Barber y Mourshed (2007), y la propia OCDE (Pont *et al.*, 2008), señalan la influencia de la dirección, después de la injerencia del profesor, como el segundo factor asociado en la mejora de los rendimientos académicos.

De esta manera, en el presente artículo se plantea un análisis crítico acerca del liderazgo del director sobre los aprendizajes escolares en los colegios oficiales de Bogotá a la luz de la literatura, las declaraciones que poseen algunos directores escolares y exsecretarios de Educación y las políticas públicas sobre el tema. Se consideran como categorías de análisis: visión sobre liderazgo escolar; relación entre el liderazgo del director y los aprendizajes de los estudiantes; habilidades del rector para ejercer un liderazgo para el aprendizaje; retos de la política pública, y dificultades del director para conducir un liderazgo efectivo.

El documento se divide en cuatro partes: la primera, muestra el problema del presente estudio a la luz de algunos estudios relevantes en América Latina y Colombia al respecto del liderazgo del director para los aprendizajes escolares, y aborda la política pública colombiana sobre el liderazgo del director escolar; la segunda, expone un acercamiento de la literatura internacional sobre el papel del director escolar en función de los aprendizajes, y la tercera, establece la metodología del presente estudio, el diseño, los participantes y el procedimiento. Por último, el artículo presenta los resultados, su discusión y las conclusiones.

Panorama del liderazgo del director en Colombia

Uno de los desafíos relacionados con el ámbito del liderazgo del director es, precisamente, el dinamismo frente los retos que implica el liderazgo para el aprendizaje y su formación; aspectos que, dicho sea de paso, están en permanente transformación.

Una revisión de los artículos publicados en revistas de investigación educativa de la región (Murillo y Martínez-Garrido, en prensa) nos muestra que aproximadamente el 5 % del total del millar de largos artículos publicados en los últimos tres años, se centra en temas de liderazgo escolar, gestión, mejora o eficacia escolar. (Bolívar y Murillo, 2018, p. 98)

En lo relacionado, Birdsall (2006); Bitar (2013); Oplatka (2017) y Bolívar y Murillo (2018), señalan que en América Latina los estudios se trazan mayoritariamente en el plano cualitativo, principalmente por desempeños comparativos en educación, entrevistas cualitativas, estudio de casos, etnografías y estudios biográficos narrativos, mientras que en el resto del orbe la balanza se inclina hacia estudios cuantitativos. En coherencia, Flessa *et al.* (2018) mencionan que:

Chile, Brasil, México y Costa Rica, en este orden, son claramente los países con una mayor producción sobre estas temáticas, a los que hay que añadir algunos trabajos aislados de Venezuela, Colombia, Argentina, Uruguay y Perú. Efectivamente, Chile es, con gran diferencia, el país que más y mejor está investigando estas temáticas, reflejo tanto del interés que despiertan, como del fuerte incremento de la investigación educativa en el país. (p. 99)

Un estudio cuantitativo amplio de Vaillant y Rodríguez (2016) acerca del rol del director escolar frente al liderazgo, mediado por las declaraciones de los directores escolares en las pruebas PISA 2012, señala como una escasez la inversión en la gestión del conocimiento en Colombia, además revela que las prácticas de liderazgo enfocadas hacia el desarrollo de capacidades críticas de los estudiantes y la promoción de confianza en los profesores son impertinentes. Dado que la literatura señala a estas condiciones como factores importantes en la mejora escolar y la obtención de aprendizajes escolares de calidad (Robinson, 2011), se hacen necesarios estudios que profundicen la visión sobre la conducción requerida por la dirección escolar en términos de liderazgo para el aprendizaje.

Sumado al anterior panorama, y haciendo una revisión cercana y reciente de la producción de conocimiento respecto al tema, Colombia se ve rezagada en la región frente a estudios relacionados con el liderazgo del director y su formación, lo que conduce a orientar investigaciones que den cuenta de estas dinámicas en el contexto escolar y en términos de política pública (Weinstein y Muñoz, 2018). Pese a esto, y como veremos a continuación, Colombia ha avanzado en estudios, que se presentan como insumo de política pública, frente al papel del director en los aprendizajes escolares y con una visión de reestructuración de las organizaciones frente al liderazgo escolar.

López *et al.* (2016) realizaron un estudio cuantitativo para el Ministerio de Educación llamado *Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá*. En él se analizan los efectos que tienen la eficacia colectiva y las expectativas docentes; a su vez se estima la eficacia colectiva entre las dimensiones de liderazgo y expectativas de los docentes. Participaron 587 educadores de 32 escuelas públicas primarias y secundarias de Bogotá. Los resultados evidencian el efecto positivo del liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva hacia las expectativas docentes.

En la investigación de Sandoval (2015), *Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica*, se presenta una propuesta de formación para directores escolares bajo el fortalecimiento de las habilidades de la dirección y gestión educativa en los campos de planeación estratégica, pedagógica, administrativa (que incluye el aspecto financiero, los procesos y procedimientos, el mercadeo y el talento humano) y comunitaria. La autora plantea la necesidad de redefinir el quehacer del director escolar desde una perspectiva más integral, donde la formación pedagógica y administrativa se armonicen dentro de un carácter más práctico y contextualizado.

Llanes *et al.* (2014) realizaron un estudio diagnóstico para determinar quiénes son directores escolares de las instituciones educativas en Colombia, una investigación que aporta información valiosa acerca del perfil de los directores escolares del sector público y privado. Dicho estudio muestra que el 76,3 % han realizado pregrado en ciencias de la educación y el 88,6 % cursos de posgrado en dichas áreas. Sin embargo, tan solo el 15,4 % en pregrado y 31,6 % en posgrado tiene que ver con estudios de administración educativa. Aunado a ello, estos actores escolares, una vez que son nombrados, no se les brinda una formación continua en gestión o en administración educativa ni en liderazgo escolar.

En la investigación *Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas*, Sandoval et al. (2008) aportaron, desde la mirada sociológica, las necesidades de formación del directivo de las instituciones educativas colombianas. Este estudio da cuenta de que los directivos docentes han sido formados en teorías empresariales trasladadas al contexto educativo, sin reflexionar en la manera como esto ha permeado la política educativa y las prácticas directivas, e influido en la cultura organizacional, dejando con poca preponderancia los aspectos pedagógicos.

Las políticas públicas sobre el liderazgo del director en Colombia

El liderazgo educativo en Colombia es un tema que ha estado olvidado en cuanto a su estructura formal y desarrollo profesional por varias décadas. Sin embargo, finalmente empieza a cobrar relevancia dentro del contexto académico como parte de una apuesta hacia el tránsito de las políticas públicas. En el país, la entrada en vigencia de la Ley General de Educación 115 de 1994, definió que todo educador que «ejerza funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección y de asesoría» es un directivo docente y estipula al rector, al director rural y los coordinadores dentro de este grupo; pero es hasta la sancionada Ley 715 de 2001 que se concreta el marco de competencias y funciones para el cargo del director, enfocado hacia la administración de los recursos físicos y económicos de las instituciones educativas, en clave de responder a la autonomía institucional que se define en los proyectos educativos institucionales (PEI). En dichas leyes, el directivo docente rector se vincula al consejo directivo de la institución como formulador y garante de los planes y estrategias a dirigir con el equipo docente, distribuir sus asignaciones académicas, de evaluarlos anualmente y reportar los procesos concernientes a la prestación del servicio a la comunidad y a los entes territoriales de supervisión y vigilancia del sector educativo.

Cabe señalar que en la normativa colombiana no existe una caracterización efectiva acerca de los requisitos de ingreso a la carrera docente como director escolar, salvo lo destacado en los decretos del estatuto docente 2277 de 1979, que se formuló hasta la entrada en vigor del decreto 1278 de 2002. De ahí que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) haya aunado esfuerzos para el diseño de mecanismos de gestión educativa de los directores escolares en carrera docente. Por ejemplo,

publicó en el 2008 la Guía 34 (MEN, 2008) como un componente de apoyo al directivo docente, en la que se abordan cuatro áreas de la gestión: gestión directiva, administrativa y financiera, académica y gestión de la comunidad.

Como se evidencia, en Colombia la política pública no contempla una formación inicial ni continuada en liderazgo o gestión educativa para ejercer el cargo de director escolar. Esta condición fue reconocida en la evaluación que en el 2015 hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): «a los directivos docentes no se les exige que participen en ninguna clase de cursos de desarrollo profesional, los cuales les permitirían mejorar su potencial de liderazgo» (OCDE, 2013, p. 187).

Hacia un liderazgo para los aprendizajes

Entendiendo el liderazgo como la manera de influir sobre las personas, esta debe desmarcarse de la intención conjugada entre el poder y el control, plataformas de una dirección burocrática que se dibujan en planos exteriores al educativo, para instalarse en una tendencia más innovadora, justa y democrática (Leithwood y Riehl, 2009). Los líderes escolares, en su papel burocrático, tienen un efecto potencial en cuanto a la repetición, la retención y la promoción de los estudiantes, sobre las organizaciones escolares, sobre la coordinación de programas y currículos y sobre la vinculación de la familia a los procesos escolares. Sin embargo, existen evidencias concretas respecto a que centrarse únicamente en la relevancia burócrata de la dirección genera consecuencias negativas en la dirección (Louis, 2008; Bolívar, 2010b).

El liderazgo escolar debe conducir a una gestión distribuida que proporcione las estrategias necesarias para que las instituciones educativas desarrollen acciones encaminadas a potencializarse en el tiempo (Leithwood y Riehl, 2009). Estas acciones actúan de manera directa sobre el aprendizaje y en últimas buscan: establecer condiciones propias para el desarrollo pedagógico del profesorado, también actividades escolares de calidad y el seguimiento de estas; todo lo cual fomenta una cultura escolar deseable, creando canales apropiados para la participación y la toma de decisiones, al tiempo que mejora la comunicación y participación de la familia, entre otras (Hallinger y Heck, 1996).

Recientemente, en el plano internacional, se está instaurando en las escuelas una dirección centrada en el liderazgo para el aprendizaje como factor trascendental en el mejoramiento de las escuelas, a lo que se agrega una transformación de las políticas públicas hacia una dirección que intervenga en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contravía a la postura de considerar el ejercicio del docente como agente único del mejoramiento escolar, los estudios nuevos apuntan a señalar que el papel de los directores escolares, como líderes del aprendizaje, puede favorecer la eficiencia escolar (OCDE, 2009). Estos estudios muestran cómo la injerencia del director permea de múltiples formas las prácticas docentes, le da fuerza a la noción de que las transformaciones educativas exitosas se concretan en el aula y en este escenario; y al centrar la atención de los directores docentes en los resultados de los estudiantes se verifica que la dirección debe intervenir en el éxito escolar (Murillo, 2006; Garay y Uribe, 2010; OCDE, 2009). Sumado a ello, el informe de la OCDE (2009) deduce que el modelo administrativo de la educación debe vincularse al pedagógico, ya que tal esfuerzo impacta significativamente sobre los aprendizajes de los alumnos y que una gestión positiva en lo pedagógico mejora la gestión administrativa (Weinstein y Muñoz, 2018).

Así las cosas, el liderazgo para el aprendizaje de la dirección implica generar unas condiciones organizacionales que permitan la posibilidad de ver los propósitos y metas institucionales de manera compartida, que propendan por una cultura de colaboración que faciliten el desarrollo profesional de los docentes, así como la participación en la planificación del currículum en beneficio de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010a).

Vivian Robinson (2011) condujo la formalización de un modelo para que los líderes escolares transformaran sus prácticas en pro de los aprendizajes escolares. Este modelo se basa en cinco condiciones que, según su estudio, resultan significativos y de gran impacto en la calidad de los aprendizajes de los alumnos: establecer objetivos y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y la formación docente, y asegurar un entorno ordenado y seguro. En su análisis, liderar los aprendizajes y la formación docente resultaron tener el mayor efecto sobre las condiciones requeridas.

Se puede conjeturar, entonces, que el liderazgo para el aprendizaje se suma a las vertientes que se conciben sobre el liderazgo escolar, convirtiéndose en un modelo para el liderazgo pedagógico al permitir el curso

de la transformación y de la mejora de la escuela, por cuanto potencia la dirección, descentraliza de ella la gestión administrativa y la lleva a un plano integrador de los procesos escolares y de la cultura organizacional, para en últimas ser un factor de incremento de la calidad de los aprendizajes escolares.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo para el que se plantearon las siguientes categorías de análisis: visión sobre liderazgo escolar, relación entre el liderazgo del director y los aprendizajes de los estudiantes, habilidades del rector para ejercer un liderazgo para el aprendizaje, retos de la política pública y dificultades del director para conducir un liderazgo efectivo. Estas categorías se encuentran relacionadas con el cuestionario de las entrevistas, y para su posterior análisis crítico, se contrastaron con las declaraciones de los participantes y la literatura presente.

Muestra

Los rectores participantes fueron escogidos teniendo en cuenta su trayectoria como directores escolares de instituciones educativas de diferentes localidades (no menos de 5 años) y que hubiesen sido destacados por su gestión en el año 2019 por parte de la Secretaría de Educación del Distrito (SED):

Tabla 1. Datos de los participantes.

Participante	Descripción
Rector 1	22 años de experiencia docente. Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Educación. Directivo docente de la SED desde el año 2015.
Rector 2	25 años como directivo docente de la SED. Licenciado en Matemáticas y magíster en Educación.
Rector 3	Contador y licenciado en Matemáticas. Directivo docente de la SED desde el 2002.

Tabla 1. Datos de los participantes.

Participante	Descripción
Exsecretario de Educación 1	Especialista en Finanzas y Relaciones Internacionales. Fue Secretario de Educación de Bogotá entre 2012-2015. Tiene 25 años de experiencia liderando programas e instituciones en educación, desarrollo humano y gobernabilidad democrática en Colombia y América Latina.
Exsecretario de Educación 2	Destacado dirigente sindical, político y uno de los líderes del Movimiento Pedagógico de Colombia. También fue Ministro de Educación encargado en 1995 y Secretario de Educación de Bogotá entre 2004-2007.

Procedimientos

Con respecto a las entrevistas semiestructuradas con los diferentes participantes, estas fueron validadas a través de una prueba piloto con un rector en comisión de estudios, con 25 años de experiencia en el cargo de director, quien es licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Educación.

Como procedimiento para el estudio, en primer lugar, se hizo una lectura general de cada entrevista, con el fin de detectar aspectos relevantes a cada una de las respuestas dadas. Luego, estas se cotejaron con las notas de campo, proceso que permitió establecer similitudes y diferencias entre las respuestas de los participantes. Finalmente, para el análisis crítico, se contrastaron las categorías establecidas con dichas declaraciones y con la literatura presente en el estudio, dando como resultado hallazgos relevantes e interesantes que se discutirán en su correspondiente sección.

Hallazgos

A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de las declaraciones de los participantes en las entrevistas realizadas, destacando los puntos comunes y las diferencias de percepción acerca del liderazgo del rector para el aprendizaje, contrastadas con las categorías planteadas y el rastreo literario, para confluir en el análisis crítico correspondiente.

Tabla 2. Análisis de las declaraciones de los participantes.

Categoría	Visión sobre liderazgo escolar.
Pregunta	¿Cuál es la visión que tiene sobre el liderazgo escolar?
Declaraciones	«[...] el liderazgo escolar en nuestro sistema educativo actual tiene dos componentes: uno enfocado a la parte pedagógica y otro hacia la parte administrativa». «[...] en la actualidad el liderazgo del rector debe estar orientado en el sistema público a brindar desde lo administrativo todas las condiciones para tener unos espacios dignos y adecuados para el estudiante».
Hallazgo	Los rectores destacan que el liderazgo es imperativo para una educación de calidad. Ellos mencionan que el liderazgo es clave si se entiende que implica el involucrarse en los aspectos relevantes, por un lado, lo relacionado con la pedagogía del docente y sus prácticas en el aula y, por otro, a los componentes administrativos propios del cargo.
Análisis crítico	Teniendo como referente a Bolívar (2010a), se necesita agotar los modelos de liderazgo burocrático de la gestión escolar y dirigir los esfuerzos de la dirección de la escuela a garantizar el éxito educativo de todo su alumnado.
Categoría	Relación entre el liderazgo del director y los aprendizajes de los estudiantes.
Pregunta	¿Cuál es el papel que juega un liderazgo para el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son los factores más relevantes para conducir los aprendizajes con calidad desde el rol del rector?
Declaraciones	«[...] en ese sentido, el rector, para direccionar los aprendizajes, debe delegar algunas funciones en personas como coordinadores académicos o como los líderes de ciclo, dado que, para hacer seguimiento, estas personas pueden tener la dedicación exclusiva para hacer ese tipo de tarea».
Hallazgo	En general, los rectores entrevistados confieren al liderazgo en sus instituciones un papel relevante en los aprendizajes escolares, añadiendo que su manera de influenciar en los profesores y en sus prácticas pedagógicas mejora considerablemente las condiciones para un aprendizaje de calidad. Dicha influencia no se hace directamente, sino a partir de los equipos conformados por coordinadores y consejos académicos, al mismo tiempo que tiene gran relevancia las condiciones ambientales, la infraestructura del aula y los equipos didácticos para su labor.

Tabla 2. Análisis de las declaraciones de los participantes.

Análisis crítico	Examinando a Robinson (2011), un liderazgo para el aprendizaje necesita asegurar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, requiriendo, además, de involucrarse directamente en los procesos de desarrollo profesional docente, asegurar un entorno seguro en la escuela con soporte en la comunidad, es decir, asegurar que las personas se sientan cómodas, donde existan reglas de conducta claras que se cumplan y puedan centrarse en la labor educativa y, por otro lado, la asignación de recursos materiales y económicos se debe concentrar en los anteriores puntos.
Categoría	Habilidades del rector para ejercer un liderazgo para el aprendizaje.
Pregunta	¿Qué habilidades debe tener el rector de cara al futuro, para garantizar una sinergia organizacional que favorezcan las prácticas educativas y los aprendizajes de calidad?
Declaraciones	«[...] Un rector tiene que atender varios frentes [...] la gestión financiera, al frente de la gestión administrativa, frente a la gestión de académica y otros proyectos». «[...] Lo fundamental es un concepto que se llama la gerencia de las personas. Esto es, gerenciar las personas implica hacerles entender a las personas que lo más importante es reconocer al docente, al estudiante o al administrativo como un ser humano que necesita ser escuchado, que necesita ser respetado y que necesita ser valorado».
Hallazgo	Al respecto, los participantes concuerdan que el liderazgo del director debe propender por armonizar los diferentes entes de la institución y a las personas que los conforman en beneficio de los aprendizajes escolares. De acuerdo con esto, los rectores mencionan, en términos de gestión, que las habilidades se discurren en diferentes frentes: administrativas, de gestión y de organización, además, dentro de estas habilidades se encuentra la delegación de funciones dada su complejidad. Cabe resaltar que algunos de los participantes concuerdan que es fundamental tener un sentido humano del liderazgo y que a partir de ello se deben establecer unas reglas muy claras en el direccionamiento estratégico de la organización.
Análisis crítico	En la anterior alusión, las habilidades del líder escolar en beneficio de los aprendizajes del alumnado se rodean nuevamente de las habilidades para la gestión y la organización. Volviendo a Bolívar (2010a), centrarse en una dirección basada en la gestión limita el liderazgo para el aprendizaje, ya que subestima la autonomía docente y del propio director, ex-

Tabla 2. Análisis de las declaraciones de los participantes.

Análisis crítico	poniendo un plano jerárquico determinado por las funciones legales del cargo. En ese sentido, y siguiendo a Fullan (2014), las habilidades de un líder para el aprendizaje se concretan en tres acciones: liderar los aprendizajes, facilitar la tarea profesional docente y crear coherencia.
Categoría	Retos de la política pública.
Pregunta	¿Cuáles cree que serían los retos en términos de política pública que conduzcan a promover el liderazgo del director para la mejora escolar?
Declaraciones	«[...] Como política pública considero que debe evaluarse un poco la parte de los rectores. Estos, después de un tiempo, pues no han mostrado ningún tipo de actualización, no han mostrado, tampoco, un cambio en su dinámica diaria de cómo llevar el trabajo». «[...] Puede ser que el rector llega a un colegio, pero no tiene el dominio suficiente sobre las problemáticas de la institución y no innova, ni desarrolla procesos efectivos, por lo tanto fracasa».
Hallazgo	Las diferentes concepciones de los rectores acerca de los alcances de la política pública para su ejercicio y su liderazgo tienen un componente primordial que nace de las acciones situadas en las instituciones educativas y que también son propias de la ciudad y se relacionan con la normatividad vigente para el cargo. Esto se traduce en las dinámicas internas de la escuela y en los alcances de las políticas públicas que afectan la cultura escolar, la organización de esta y la administración de recursos, enfocándose en la cobertura, permanencia y resultados escolares. Sin embargo, no queda clara la injerencia de dichas normas ni de los alcances contempladas en la macropolítica que desde el MEN se emanan o de los retos que en esta materia se deberían establecer para liderar los aprendizajes.
Análisis crítico	El estudio McKinsey (2007) estableció tres dimensiones para el trazo de políticas públicas orientadas al liderazgo educativo: 1) selección rigurosa de líderes escolares con incentivos apremiantes, buscando que sean los más idóneos; 2) conducir a una formación inicial en liderazgo para quienes desean el cargo de directores escolares con altas expectativas de calidad, además de apoyar los programas de capacitación continuos; 3) mejorar las condiciones de los directivos docentes en ejercicio, verificando los marcos de actuación de los mismos (Barber y Mourshed, 2007). Empero, en el contexto Latinoamericano, y retomando a Vaillant (2011), los estudios sobre el liderazgo escolar no se han connotado en el campo de las políticas públicas educativas más allá de algunas valiosas investigaciones.

Conclusiones

Al explorar desde una perspectiva crítica las percepciones de los participantes sobre el liderazgo escolar, y al contrastar sus declaraciones con la literatura en torno a las categorías planteadas, este estudio concluye que:

No parece existir una visión compartida sobre lo que significa el liderazgo escolar, es más bien una visión particularizada que se basa en la experiencia y que se define por la cultura institucional y por las dinámicas organizacionales. Además, se comprueba que las habilidades del director para ejercer un liderazgo en favor del aprendizaje se confunde con las funciones propias del cargo constituidas en las normas legales, y se suscribe, mayoritariamente, a la labor de su equipo académico más cercano, como coordinadores y consejo académico; condición que profundiza los problemas derivados de un liderazgo vertical y autoritario y, en consecuencia, no asegura un liderazgo pedagógico en beneficio de los aprendizajes escolares de calidad.

De lo anterior se colige que en Colombia pareciera existir una visión reduccionista sobre la injerencia del director escolar en los asuntos relacionados con los temas de gestión, administración y liderazgo escolar, dado, quizá, por la escasa exigencia para ocupar el cargo, por una sobrecarga burocrática de sus funciones o su insuficiente formación frente a estos temas. En este sentido, el sistema educativo colombiano debe esforzarse para reducir el sobrepeso de las tareas burocráticas del director en pro de los aprendizajes escolares.

Existe entonces la necesidad de diseñar políticas públicas con miras a exigir, para quienes aspiran al cargo de director escolar y para quienes ya ocupan estos puestos, la preparación en liderazgo, en gestión y en administración escolar, así como la necesidad de destinar recursos para una capacitación permanente en estos temas.

Este acercamiento a las investigaciones realizadas en el orden internacional y nacional brinda una radiografía acerca del tema y la necesidad de profundizar en estudios que permitan la construcción de saberes que dinamicen la escuela actual de cara al futuro. Con esto en mente, es necesario que estas futuras investigaciones se suscriban en el orden cuantitativo, de esta manera se podría ampliar la visión que se tiene sobre el rol del directivo docente en el país y que, además, se sumen en el diseño de

estrategias a nivel micro y macropolítico determinantes en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, pues la apuesta debe ser por ampliar los diferentes canales por los cuales el liderazgo del director en Colombia se convierta en un factor importante y determinante para la calidad educativa.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos (Trad. Paulo Quintairo). *Preal* (41). <https://es.slideshare.net/mcanav/sistemas-educativos>
- Birdsall, N.º (2005). *The world is not flat: inequality and injustice in our global economy*. WIDER Annual Lecture No. 9. UNU-Wider.
- Bitar, S. (2013). *Why and How Latin America Should Think About the Future*. Inter-American Dialogue.
- Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa* (1), 15–20. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528>
- Bolívar, A. (2012). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En: J. Domingo, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 51-68). Octaedro.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2018). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En: J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*, (pp. 71-112). UDP Ediciones.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. y Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206.

- Fullan, M. (2014). *Desarrollo docente y cambio educativo*. Routledge.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (4), 39-64. <http://hdl.handle.net/10486/660847>
- Hallinger, P. y Heck, R. (1996). Reevaluación de papel del director en la eficacia escolar: Una revisión de la investigación empírica, 1980–1995. *Administración Educativa Trimestral*, 32(1), 5-44.
- Llanes, L., Duarte, P., Navarro, H. y Ramírez, Y. (2014). *Estudio diagnóstico para determinar ¿Quiénes son los rectores y directores de las Instituciones Educativas de la educación pre-escolar, básica y media en Colombia?* Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar. <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores-de-las-instituciones-educativas-de-la-edu.pdf>
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En: K. Leithwood, *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* *Aportes desde la investigación* (Trad. C. Santa Cruz). Área de Educación Fundación Chile.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D. O. 44.654. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html
- López, P., Osorio, F., Gallegos, V. y Cáceres, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>

McKinsey, C. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top* [en línea]. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2008). *Guía 34, guía para el mejoramiento institucional. Decreto ley 2277 de 1979*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/177745:-Guia-No-34-Guia-para-el-mejoramiento-institucional-de-la-autoevaluacion-al-plan-de-mejoramiento>

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <http://www.ub.edu/obipd/una-direccion-escolar-para-el-cambio-del-liderazgo-transformacional-al-liderazgo-distribuido/>

Oplatka, I. (2017). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En: J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas*, (pp. 256-276). Ediciones Universidad Diego Portales.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2013). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo* (Vol. 1), (Trad. G. Moreno y L. Valencia). <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Policy and practice* (Vol. 1). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. <https://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-volume1policyandpracticevolume2casestudiesonsystemleadership.htm>

Robinson, V. (2011). *Liderazgo centrado en el estudiante*. John Wiley & Sons.

- Sandoval, L. Y., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M., y Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y educadores*, 11(2), 11-48.
- Sandoval, L. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educação*, 69, 135-156. <https://doi.org/10.35362/rie690147>
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47(2), 327-338.
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253-274. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2018). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. UDP Ediciones.

De la Colombia chiquita a la ciudad-región. El Proyecto Educativo Intercultural en una escuela de Bogotá

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes¹

Resumen

Este es un breve recorrido de tres años por la caracterización comunitaria del Colegio San Bernardino IED, cuya finalidad ha sido definir el Proyecto Educativo Institucional sobre la base de sus procesos, historias y cotidianidades interculturales. Localizada sobre la periferia suroccidental de Bogotá, en esta escuela se han acogido diversas alternativas pedagógicas, en concomitancia con la diversificación poblacional de los últimos 20 años. Sobreviviendo entre la urbanización violenta sobre suelos rurales del territorio Mhuysqa de Bosa, las sabidurías ancestrales se conjugan con las experiencias de itinerancias familiares, *corazonando* miradas-Otras respecto de sus procesos de migración forzada. En mirada amplia, la presente síntesis constituye una contribución para las iniciativas de educación intercultural que requieren armonizarse dentro del contexto de la ciudad-región.

Palabras claves: educación intercultural, medio urbano, educación alternativa, proyecto educativo, migración.

1 Profesor-investigador del Colegio San Bernardino IED, y de la Universidad Libre de Colombia. Correo electrónico: jpanqueba@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3461-2756>.

Hacia la educación intercultural en contextos urbanos

Desde la década de 1990, y durante el transcurso del siglo XXI, los saberes y las prácticas de los pueblos originarios vienen adquiriendo inusitada vigencia en ámbitos urbanos de Latinoamérica, mediante su circulación comercial, turística, folclórica y artística (Díaz, 2006; Sarrazin, 2008). Lo propio viene aconteciendo en el marco de ejercicios pedagógicos que retoman tales temáticas, mediante proyectos de aula e investigaciones educativas con enfoque intercultural. Aunque se trata de un fenómeno correspondiente con las migraciones hacia las ciudades, también obedece al devenir de las políticas multiculturales que se han derivado en normativas para la etnoeducación y educación propia de las poblaciones étnicas en sus correspondientes regiones. Desde tal perspectiva, la educación intercultural en contextos urbanos está asociada con la política del reconocimiento pluriétnico y multicultural, pero no con las transformaciones de las urbes (Guido, 2015).

Los cambios espaciales de las ciudades, sus dinámicas migratorias y procesos culturales se extienden sin pausa sobre territorios rurales, dando lugar a formas inéditas de poblamiento y relaciones humanas. En consonancia, los procesos de escolarización se dinamizan, muchas veces a través de acciones al margen de los proyectos educativos institucionales (PEI). El presente trabajo da cuenta precisamente sobre las alter-nativas desarrolladas durante el reciente *k'atún*² en el Colegio San Bernardino IED, cuyo contexto geográfico es la periferia suroccidental de Bogotá, territorio habitado por familias del pueblo Mhuysqa de Bosa desde tiempos ancestrales.

San Berno³, territorio de acogida intercultural en la Bogotá-región: la Escuela rural San Bernardino fue creada a principios del siglo XX; pero cuando el municipio de Bosa fue anexado al Distrito Especial de Bogotá, en 1954, fue «inaugurada» como Escuela rural Jorge Eliécer Gaitán. Posteriormente, retoma el nombre inicial, a la par de los cambios admi-

-
- 2 Período de 20 años que hace parte del sistema calendárico Maya, integrado por al menos seis subsistemas para llevar el paso del tiempo: *Tzolkin*, *Haab*, Rueda Calendárica, Cuenta Larga, Cuenta Corta y Rueda de Katunes.
 - 3 Apelativo que usan habitantes del sector para referir al Colegio San Bernardino IED, pero también a los asentamientos rurales y urbanos aledaños a la vereda San Bernardino, que alberga un barrio del mismo nombre y otros tantos como La Independencia, Potreritos, El Triunfo, La Vega y Echeverri.

nistrativos de la ciudad, cuando en 1977 Bosa pasó a ser Alcaldía menor. En 1993, Bosa fue instituida como localidad séptima de Bogotá, cuyas crecientes necesidades educativas demandaron la ampliación de la oferta escolar. Desde 1999, San Berno es oficialmente una Institución Educativa Distrital que abarca la formación preescolar, primaria, secundaria y media. Durante estos acontecimientos político-administrativos, las familias mhuisqa se afianzaron territorialmente en las veredas San José y San Bernardino, dedicándose a labores agrícolas. Su sobrevivencia comunitaria fue la base para adelantar un proceso político desde finales del siglo XX, logrando su reconocimiento como parcialidad étnica en 1999 (Durán, 2005). Aunado a ello, ambas veredas han albergado la expansión urbana, principalmente a partir del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá, sancionado en 2004. Durante los recientes veinte años, ambas veredas y barrios aledaños se han consolidado como entorno de acogida para las oleadas migratorias que arriban a la ciudad, las cuales se han sucedido durante distintas etapas de la violencia armada en Colombia.

La geografía humana del San Berno ha surtido continuas ampliaciones, dando lugar a un extenso mapa de diversidades regionales que conviven y asisten juntas al colegio. En tal escenario han florecido iniciativas pedagógicas desde enfoques como la interculturalidad (Panqueba *et al.*, 2018; Ortiz, 2019), la interdisciplinariedad (Alonso, 2020; Gómez y Martín, 2021) y las pedagogías decoloniales (López, 2018), entre otros. Estas han derivado en un proceso de transformación del PEI que inició hace cuatro años, en procura de encontrar caminos para la consolidación curricular y pedagógica de tales proyectos. Sobre esto trata el presente texto, abordando como pregunta: **¿Cómo identificar los caminos para el impulso de proyectos educativos contextualizados en territorios interculturales de la Bogotá-región, a partir de la experiencia que se desarrolla en el Colegio San Bernardino IED desde hace 20 años?**

El desarrollo de los procesos aquí compartidos, soportados en diálogos simétricos entre las diversas formas en que los conocimientos humanos se expresan, tiene relevancia para la contextualización de proyectos en educación intercultural que están floreciendo en la ciudad-región. En este sentido, también se proyecta como referente para algunos polos urbanos de Colombia, donde la transformación educativa deviene con urgencia en instituciones que acogen las diversidades itinerantes del país. En tal tenor, el documento presenta el camino de caracterización desplegado desde San Berno, cuya metodología fue adoptada a partir de las experiencias pedagógicas realizadas por docentes en co-elaboración

con la comunidad educativa. Los resultados del proceso están organizados a manera de enfoques analíticos sobre la base de cuatro confluencias primordiales de contemplación. Finalmente, las conclusiones dejan abiertos los procesos en desarrollo, a manera de camino comunitario, para seguir contemplando, retomando argumentos sobre pedagogías críticas que se contextualizan en la ciudad intercultural.

Senderos para la caracterización comunitaria

El camino metodológico fue organizado desde seis pedagogías originadas en la matriz de investigación-aprehendizaje MuisKanoba: contemplación, descripción, revisión histórica, memorias cotidianas, confluencias y cuencas de los descubrimientos (Panqueba y Peralta, 2010). El procedimiento requirió la *con-jugación* de las pedagogías para establecer cinco senderos secuenciales: ATA, revisiones históricas y memorias cotidianas de 68 docentes sobre el contexto comunitario, mediante sus testimonios biográficos, profesionales y experiencias pedagógicas. BOSA, análisis de texto sobre los 68 testimonios, para hallar características y variables sobre las cuales tendrían que concentrarse los senderos subsecuentes con participación de la comunidad. MICA, indagación con las familias acerca de sus orígenes, conformación de sus núcleos, condiciones económicas, costumbres recurrentes para la crianza y expectativas frente al desempeño de sus hijas e hijos en el mundo. MUIHICA, consolidación de datos para su análisis a través de la pedagogía de las confluencias. HISCA, elaboración de documento sobre caracterización socioeconómica y cultural presentado a la comunidad en 2019 como base para desarrollar el horizonte institucional del nuevo PEI.

ATA. Des-cubriendo una cuenca primordial para la contemplación: durante 2016, el equipo de calidad institucional propuso 11 ítems temáticos, a través de los cuales cada docente desarrolló un relato con aspectos biográficos y profesionales. El instrumento fue trazado con la finalidad de identificar el perfil docente, pero también la visibilización de sus percepciones respecto la comunidad educativa. El ejercicio derivó en un documento de 161 páginas con 68 narraciones con aspectos sobre la llegada de cada docente al colegio; qué impresión les dejó su primer día de labores, por qué permanecen y qué les gusta de estar allí. Cada relato presenta detalles sobre sus recorridos vitales y la relación de experiencias memorables con sus estudiantes. Así mismo, las maestras y los maestros escribieron acerca de cómo les gustaría trascender en las memorias de esta comunidad.

En 2017, mediante un análisis de contenido de los relatos, fue posible identificar perfiles docentes y sus correspondientes percepciones sobre la comunidad. El procedimiento estuvo orientado mediante una matriz de seis preguntas orientadoras, que fueron procesadas por grupos de docentes que se organizaron de acuerdo con sus respectivos ciclos y jornadas. Los documentos resultantes de este ejercicio coincidieron sobre un argumento central: San Berno es una comunidad para caminar pedagogías desde la inserción dinámica. Esta sería la cuenca primordial (línea de base) para elaborar el perfil docente, pero también la caracterización comunitaria.

El abordaje del perfil docente implicó tres ejercicios realizados durante 2017 y 2018. El primero consistió en la escritura libre de una caracterización sobre algún proceso pedagógico en desarrollo según la respectiva área de desempeño. En el segundo, cada docente propuso en un formato el desarrollo de una planeación curricular con su correspondiente aplicación, sistematización y análisis. En ambos casos la finalidad fue avanzar sobre una contextualización temática desde las áreas, procurando integrar pedagogía y conocimiento de la comunidad. El tercero, realizado a principios de 2018, consistió en una escritura autobiográfica en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo llegaste a ser docente? Cada participante narró en manuscrito su relato, para luego compartirlo entre pares en sus respectivas jornadas laborales, durante encuentros pedagógicos desarrollados durante el transcurso de ese mismo año.

BOSA. Confluencias de la cuenca primordial. Senderos para caminar pedagogías desde la inserción dinámica: a partir de los insumos obtenidos durante el desarrollo del primer sendero, fue posible conformar la cuenca primordial de contemplación a manera de enfoque para la caracterización comunitaria, mediante las siguientes cuatro confluencias: 1) Continuidades y cambios socioeconómicos; 2) Importancia de la educación y concepciones sobre la formación escolar, el colegio, las maestras y los maestros; 3) Dinamismos pedagógicos y alteridades educativas más allá del colegio, 4) Tránsitos y arraigos territoriales.

MICA. Descripción de memorias cotidianas y revisiones históricas con las familias: a principios de 2018, con el propósito de recabar información cuantificable sobre aspectos socioeconómicos de las familias, el equipo de gestión institucional actualizó un cuestionario aplicado en 2005. Del ejercicio fue obtenido un instrumento con 41 preguntas; 33 de selección múltiple con única respuesta y 8 de contestación abierta,

organizadas en siete ítems temáticos: 1) Datos de la persona que responde la encuesta (tres preguntas); 2) Datos familiares (nueve preguntas); 3) Datos étnicos (cuatro preguntas); 4) Condiciones de la vivienda (cinco preguntas); 5) Nivel educativo de la familia (cuatro preguntas); 6) Nivel ocupacional de la familia (siete preguntas); 7) Expectativas de la familia (nueve preguntas). El profesor Darwin García Davidson, del área de Tecnología, dispuso el instrumento en un formulario virtual con la herramienta Docs de la plataforma Google. El acceso de las familias al cuestionario tuvo lugar durante la primera entrega de informes académicos en 2018, a través de computadoras dispuestas en las respectivas aulas de reunión. La encuesta fue diligenciada por 622 familias de ambas jornadas, dando cobertura al número fluctuante de 2100 niñas, niños y jóvenes que asisten al colegio.

Para recabar información cualitativa con las familias fue seguida la metodología del *seinijsuca*⁴, es decir, recorriendo el territorio para leerlo y contextualizar la vida cotidiana. Se trata de una práctica que ha revestido importancia pedagógica para las actividades del colegio (Puentes, 2015) mediante lecturas del territorio (Panqueba *et al.*, 2018), pero también para conocer *in situ* (en la residencia familiar), aspectos específicos que la encuesta no lograba cubrir. El objetivo fue describir aspectos de la cotidianidad en los hogares, sus principios de convivencia, tiempos de estudio en la casa, prácticas de tiempo libre y disposición física de los espacios habitacionales. El equipo de orientación escolar diseñó una guía de visitas domiciliarias para enfocar los aspectos a tener en cuenta por parte de las maestras y los maestros durante las visitas, considerando tres preguntas orientadoras y un cuarto ítem para detallar observaciones particulares.

Cada director(a) de curso tuvo a su cargo la priorización de máximo tres familias a visitar, así como el establecimiento de acuerdos con mamás, papás y familiares que mostraran entusiasmo por colaborar. Como criterios de participación fueron priorizados los casos de dificultades o éxito en rendimiento académico, situaciones especiales de convivencia escolar, ubicación geográfica y otros referentes conexos con el desempeño estudiantil. Las visitas fueron realizadas por grupos de docentes que se organizaron de acuerdo con sus ciclos y horarios laborales, desarrollando al menos tres intervenciones por cada uno de los 10 equipos

4 Expresión en u'waka -voz de la gente-, idioma de la familia lingüística chibcha, cuyo pueblo nación u'wa habita entre los departamentos de Boyacá, Arauca, Santander y Norte de Santander; significa: itinerancias territoriales.

conformados (cinco ciclos por jornada). Para casos donde resultó difícil el establecimiento de acuerdos para realizar la actividad, algunos equipos de docentes por ciclo realizaron la caracterización a partir de su conocimiento cotidiano de las familias y la comunidad.

MUIHICA. Sistematización de informaciones y confluencias entre los datos: las informaciones derivadas de los instrumentos fueron procesadas en dos perspectivas. El análisis de las encuestas estuvo a cargo de cuatro docentes que voluntariamente asumieron la tarea. Su trabajo arrojó 29 datos descriptivos, dispuestos al margen de las gráficas que proporciona la herramienta virtual aplicada. La prioridad fue el establecimiento de inferencias causales, considerando dar respuesta a las confluencias de la cuenca primordial.

Para procesar las informaciones de las visitas domiciliarias, el equipo de calidad escolar diseñó una matriz analítica conformada por tres preguntas centrales y nueve preguntas operativas, cuyas respuestas permitieron la construcción colaborativa de los datos. El objetivo general del análisis fue: construir datos cualitativos sobre el contexto familiar y comunitario inmediato donde se desarrolla la vida cotidiana de las niñas, los niños y jóvenes del colegio, a partir de las informaciones recopiladas en la guía de visitas domiciliarias. Correspondientemente, los objetivos específicos del ejercicio fueron: 1) Identificar tendencias respecto de las normas que disponen las familias para la convivencia interna en la casa; 2) Caracterizar los espacios físicos de la casa y sus correspondientes usos que las familias acostumbra, con especial atención sobre espacios destinados para actividades escolares, y 3) Definir las rutinas de las familias y los roles asociados que desempeñan las niñas, los niños y jóvenes escolares, sobre todo en procura de sus responsabilidades escolares y su desarrollo afectivo, social y cultural.

Confluencias para encaminar un proyecto de educación intercultural

El recorrido por las cuatro confluencias de la cuenca primordial de contemplación permitió la conjugación entre las itinerancias de familias y docentes que conforman la comunidad educativa. Respectivamente, cada confluencia presenta un enfoque particular dentro de la organización de resultados. El primero describe los aspectos culturales y socioeconómicos de la comunidad; el segundo presenta la importancia de

la formación educativa; el tercero analiza las posibilidades pedagógicas del contexto, y el cuarto refiere la territorialización docente y familiar en San Berno.

ATA. Colombia Chiquita: San Berno refleja la diversidad regional del país; siete de cada diez familias son originarias de regiones distintas a la capital. Aunque sus hijas o hijos hayan nacido en Bogotá, los referentes de identidad regional son perceptibles en el intercambio cotidiano. En esta Colombia *chiquita*, pletórica de lenguajes, dejos, colores y expresiones de música en el hablar, docentes y familias comparten sus riquezas de expresiones, que se matizan en consonancia con sus lugares de procedencia, situaciones o experiencias difíciles a causa de la migración, en el caso de las familias. Por ejemplo, padecimiento de enfermedades graves, familiares con historias delictivas, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), desplazamiento forzado y pérdida reiterativa del empleo. Uno de los factores que más afecta a la comunidad es el expendio y consumo de drogas (39,6 %), seguido de la inseguridad (28,9 %).

De las 33 entidades territoriales que conforman política y administrativamente al país (32 departamentos y una ciudad capital), solo dos no cuentan con representatividad en el colegio (Vaupés y las islas de San Andrés y Providencia). Por cada cinco familias, una es originaria de Bogotá y dos proceden del Tolima, Boyacá, Cundinamarca o Santander. Otros dos núcleos familiares probablemente llegaron a Bosa desde alguno de los 26 departamentos restantes o la República Bolivariana de Venezuela. Por cada diez familias, al menos 6 no manifestaron adscripción étnica; dos se reconocen mestizas y otras dos declararon pertenencia con alguna etnia. Una lectura más amplia permite afirmar que al menos el 16 % de familias se adscriben con una etnia del país: 7 manifestaron ser parte de algún pueblo indígena; 4 se autorreconocen como mhuisqa y 5 se declaran afrocolombianas. Considerando los vigentes resultados del censo general de 2005 en Colombia (DANE, 2010), el 11 % de familias que se autodeclaran indígenas en San Berno supera por más de siete puntos porcentuales la rata nacional (3,43 %). Igualmente significativo es el dato del 5 % para las familias afrocolombianas, si se tiene en cuenta que históricamente Bosa no ha sido lugar de asentamiento para dicha población. Una proyección sobre el estatus nacional para los grupos afrocolombianos (10,62 %) permite afirmar que en San Berno está acogida la mitad de la diáspora afro del país.

La conformación familiar es heterogénea, con hogares donde conviven familia extensa, padrastro o madrastra, abuelos cuidadores y otros miembros. Al menos un 70 % de núcleos familiares son conformados por entre cuatro y más de siete personas; el resto son hogares de tres o dos personas. La mayoría de las familias son de núcleo básico y en menor número son reconstituidas o monoparentales; por lo menos tres hogares cuentan con hijas o hijos de diferentes padres; demostrando que la familia compuesta es tendencia. La jefatura del hogar es desempeñada en un 60 % por las mamás.

Respecto de los ingresos económicos percibidos por las familias, la mitad sobrevive con recursos cercanos o inferiores al salario mínimo, siendo en su mayoría hogares donde solo una persona cuenta con algún vínculo laboral. Entre los empleos más comunes figuran: oficios en restaurantes, servicios generales en empresas, labores en el área de la construcción, conducción de transporte público, seguridad, modistería, ornamentación, reciclaje, ventas informales, pequeños comercios de abarrotes o ropa. Quienes cuentan con mayor escolaridad poseen negocios propios o tienen vínculos formales con prestaciones de ley en diferentes empresas. El balance entre ocupaciones formales e informales puede inferirse a través de las cifras de vinculación al régimen de salud: por cada 20 familias, 14 están afiliadas a EPS, 5 al Sisbén y una sin vínculo.

BOSA. Concepciones e importancia de la educación: de acuerdo con testimonios de docentes, la educación reviste sustantiva importancia para la comunidad: «[...] desde tiempos antiguos, cura y maestro merecen admiración» (profesor Jairo), aspecto que se refuerza de acuerdo con el nivel de compenetración que paulatinamente han ido tejiendo docentes, estudiantes, familias y directivas. Como describió el profesor David, «[...] no olvides que estás en frente del cabildo indígena, lo cual [*sic*] hace que tenga una población con características particulares y de la cual puedes aprender mucho». Los testimonios permiten ver que cada docente va encontrando su lugar, haciéndose gente de la comunidad, en la medida que pueda balancear la alta estima que despierta su profesión, las situaciones cotidianas y la puesta en juego de su experiencia: «San Bernardino cuenta con una población que aún mantiene una actitud de respeto, admiración y consideración por sus docentes, [...] quienes aparte de orientar una asignatura les interesa cambiar vidas» (profesor Óscar).

Este lugar de importancia para la educación se expresa en las expectativas de las familias por alcanzar niveles educativos que permitan a sus hijas e hijos «enfrentar» la vida después del colegio, desarrollando sus talentos y abrirse campo en el ámbito laboral. Los niveles de escolaridad alcanzados por padres y madres presentan una leve tendencia favorable a las mujeres. La máxima escolaridad alcanzada por los papás arroja un 41,3 % en nivel primaria, 44,1 % en secundaria, 7,2 % en formación técnica y tecnológica, 2,5 % cuentan con estudios universitarios y un 4,9 % no cuenta con titulación alguna. La máxima escolaridad alcanzada por las mamás arroja un 27,2 % en nivel primaria, 60,5 % en secundaria, 7,6 % en formación técnica y tecnológica, 3,1 % cuentan con estudios universitarios y un 1,6 % no cuenta con titulación alguna.

Respecto a la escolaridad máxima de otras personas de la familia, disminuye el porcentaje de parientes que terminaron la educación primaria. La tasa de bachilleres se mantiene, pero se incrementa en cuanto a formación universitaria. En las familias que cuentan con bachilleres hay una tendencia por continuar estudios universitarios; las hermanas o los hermanos mayores han contado con esta posibilidad. En el 27,1 % de las familias hay alguien que cuenta con estudios universitarios; la tendencia a continuar estudios también se expresa en que el 21,7 % de las familias cuenta con integrantes que se han formado en niveles técnicos o tecnológicos.

MICA. Dinamismos pedagógicos y alteridades educativas más allá del colegio: maestros y maestras coinciden respecto de la estigmatización negativa que se le endilga popularmente a los sectores periféricos de la ciudad, pero en particular al territorio del San Berno. Sus relatos sobre la llegada al colegio en general aluden a la resignación por aceptar el lugar asignado de labores desde la Secretaría de Educación, coincidiendo con testimonios de las familias migrantes respecto de su arribo a Bosa. Sin embargo, también destacan que el colegio goza de prestigio como una institución con innovaciones y alternativas desde la libertad de cátedra. Por ejemplo, la profesora Carolina Alonso refirió su ingreso al magisterio con estas palabras: «[...] escogí el único colegio que estaba disponible en la localidad de Bosa y que contaba con la fama de ser una institución que impulsaba varios proyectos de innovación pedagógica».

Las maestras y los maestros del San Berno restan privilegio a los saberes académico-disciplinares, procurando más bien resaltar los conocimientos que sobre la comunidad han ido elaborando desde sus experiencias

in situ. San Berno les ha representado una oportunidad memorable para sus vidas, porque allí han podido con-jugar sus intereses profesionales con el desarrollo de iniciativas pedagógicas para beneficio comunitario. Entre las iniciativas consolidadas se pueden mencionar al menos diez estrategias, que paritariamente pueden ser caracterizadas como curriculares y extracurriculares. Del primer grupo hacen parte los proyectos de ciclo, la secundaria acelerada (Pineda *et al.*, 2016), los juegos y deportes ancestrales (Panqueba, 2020) y los seminarios interdisciplinarios de Diversosofía (Alonso, 2020) y socioecología (Gómez y Martín, 2021). En el segundo grupo se ubican la biciclase (López *et al.*, 2017), la casita de la paz, el consejo de etnias (López, 2018), la huerta comunitaria Ishcani, lugar de paz (Ortiz, 2019) y el proyecto interdisciplinar «creando desde mi territorio» donde convergen las áreas de Artes, Educación Física y Ciencias Sociales. En correspondencia con sus desarrollos particulares, tales iniciativas pueden ser distinguidas, de acuerdo con Guerrero-Rivera (2020), como prácticas emergentes que promueven terceras vías hacia la educación intercultural y la descolonización de los saberes-Otros.

El ejercicio pedagógico en la comunidad, en palabras de sus docentes, implica la creación de ambientes donde el centro de atención no está marcado por los conocimientos disciplinares sino por las personas, con sus situaciones particulares, emocionalidades y condiciones de los círculos familiares. Si bien los testimonios priorizan casos de abandono emocional, situaciones económicas de apremio, conflictos familiares y personales, las y los docentes han optado por apropiarse alternativas para trabajar los problemas, descartando quedar a la expectativa de lo que disponga el destino. Los testimonios al respecto dan cuenta sobre acompañamientos e intervenciones cautelosas, procurando que sus estudiantes vayan forjando soluciones propias. Abundan relatos de docentes que han dispuesto ejercicios intencionados de intervención social que redundan actualmente sobre la hechura de tejido identitario personal, pero también de las familias y estudiantes (Ortiz, 2019).

MUHICA. Tránsitos y arraigos territoriales en San Berno: de acuerdo con Gamboa y Viasús (2015), el territorio Mhuysqa de Bosa ha sido escenario histórico de una relación de arraigo al territorio en perspectiva cosmogónica. Sobre este particular coinciden los datos de permanencia del vínculo familiar con el colegio. Por cada 20 núcleos familiares, al menos uno está vinculado al San Berno desde hace más de 21 años; tres han permanecido entre 11 y 20 años; otros tres se han mantenido entre 6 y 10 años. De estas 20 familias, ocho declaran que su pertenencia oscila entre

1 y 5 años. Aunque desde hace dos décadas la zona viene creciendo urbana y poblacionalmente, las familias que se incorporan al San Berno lo hacen para quedarse. Sin embargo, el fenómeno de movilidad familiar también hace parte de la dinámica educativa; 4 de 20 familias declaran tener un vínculo reciente con el colegio que se cuenta por meses.

La historia de arraigos también se expresa mediante la permanencia de núcleos familiares donde alguien ha alcanzado su titulación como bachiller. Por cada 40 familias, al menos nueve cuentan con un integrante que se graduó como bachiller del colegio en alguna de las once promociones entre los años 2002 y 2017. Al menos uno habría egresado en la primera promoción del año 2002. Dos lo hicieron entre 2003 y 2007. Los restantes seis serían de alguna promoción entre 2008 y 2017. Considerando que la oferta educativa en la localidad de Bosa cuenta con una constante ampliación, las familias permanecen vinculadas al colegio por motivos como cercanía con la vivienda o la asignación arbitraria de cupos; empero, son varios los casos donde se manifiesta un vínculo afectivo con su «segundo hogar».

Respecto de su permanencia en San Berno, maestras y maestros coinciden acerca de haber encontrado un lugar para construir sus expectativas profesionales, destacando que sus historias de itinerancia son paralelas con las experiencias migratorias de las familias. Sus discursos dejan entrever la incorporación pedagógica de saberes que los núcleos familiares han aportado al deber ser docente en la época contemporánea. Si bien permanece el estigma endosado sobre localidades como Bosa, San Berno presenta transformaciones, en gran medida atribuibles a varios ejercicios comunitario-docentes. El San Berno, así, en «diminutivo» (como acotó el profesor David), se ha ido posicionando como una gran casa. Más allá del edificio, es un territorio para los senti-pensares que se han llegado a entreverar, bien sea por elección, resignación o como una etapa de un recorrido vital de mayor aliento. La re-escritura constante del territorio hace partícipe a cada docente de los procesos vitales, pese a la crudeza de las institucionalidades:

Aún recuerdo aquella mañana soleada en donde los carros levantaban el polvo que circundaba por las estrechas calles sin pavimentar de una zona completamente desconocida. Si cierro los ojos puedo ver que aún estoy yo, parado frente a la puerta gris del colegio en el cual nacen, crecen, se marchitan y florecen mis sueños, expectativas y planes por los próximos años o tal vez una eternidad. (profesor David)

Un camino comunitario para seguir contemplando

Las diversidades étnicas, culturales, familiares y regionales de una comunidad constituyen oportunidades para desplegar diálogos de saberes e identidades, en procura de cimentar humanidad. En contextos de ciudad se conjugan prácticas rurales y urbanas, expresando sus particularidades regionales en distintos ámbitos, siendo las escuelas sus espacios primordiales. Durante los recientes 20 años, las geografías humanas del San Berno se han tornado extensas y dinámicas, de acuerdo con la multiplicidad de orígenes regionales y condiciones de movilidad de las familias. Es una comunidad que ha vivido la itinerancia de múltiples maneras; por necesidad, obligación, expectativas de vida, «progreso», «mejor futuro» y demás bondades o resignaciones asociadas al cambio de hábitat. Sin embargo, la violencia es la primera y más arraigada forma de asociar el actual territorio Mhuysqa de Bosa por parte de personas que no lo conocen o no lo han vivido. Frente a ello surgió la pregunta por las maneras en que San Berno pueda ser reconocido como un territorio para hallarse a gusto, para estar sabroso; o sea, lo que en Colombia se conoce como «un buen vivero», un lugar para *amañarse*.

Teniendo como lema: «Nada humano nos es ajeno: acogemos, mas no escogemos», y tomando como principios la diversidad, el respeto, la dignidad humana y el territorio, el actual horizonte institucional identifica un proyecto humanista para el colegio, basado en propuestas pedagógicas alter-nativas. Su desarrollo ha tenido la finalidad de construir comunidad educativa intercultural, a partir del aprehendizaje de trayectorias vitales, experiencias laborales y memorias territoriales que habitan, comparten y trascienden la escuela. Así surgieron ejercicios de pensamiento, estudio, des-cubrimiento, objetivación y subjetivación en un corazonamiento (sentipensar, corazonar: razón, sentir, hacer) crecido en Bogotá como territorio grande, pero en San Bernardino, la vereda donde queda el colegio, como hogar de la familia San Berno. A partir de estas siembras de *urá-istanakr / urá-wajitró*, que denotan reflexión desde el corazón y evaluación desde sentir-pensar —en cosmovisión del pueblo u'wa—, germina la conjugación entre alter-nativas y pedagogías mediante rituales de *seinijsuca*. Dicho principio remite a las prácticas de movilidad territorial que desde tiempos ancestrales realizan los pueblos originarios, procurándose la supervivencia en imbricación entre madre tierra y género humano.

Escolaridades interculturales emergiendo en contextos urbanos: como otras comunidades educativas asentadas en las ciudades, la de San Berno refleja confluencias ancestrales, culturales, políticas y económicas que, en su conjunto, pueden traducirse como ejercicios de educación alternativa. Considerando a su vez que las escolaridades alternativas en Bogotá se concentran en instituciones de élite, experiencias como la descrita se convertirían en aportes inéditos dentro de este campo. En su conjunto, pueden ser procesos concatenados con la emergencia de las pedagogías críticas latinoamericanas, teniendo en cuenta que se nutren del barrio, la vereda y los pueblos, pero también de las tensiones científicas que han reservado a la educación un papel reproductor y tecnicista.

De acuerdo con Cabaluz (2015), el escenario de las pedagogías críticas latinoamericanas presenta cuatro procesos relevantes: 1) La re-organización del poder en los espacios organizacionales y culturales de la educación; 2) La formación de estudiantes con capacidad crítica y transformadora de sí, de los/as Otros/as y de sus relaciones con el mundo; 3) La transformación del conocimiento en docentes y estudiantes, que les lleve a crear realidades posibles y a potenciar las dimensiones cognoscitivas, sentimentales y valóricas, y 4) La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los/as Otros/as excluidos/as, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades. Por otra parte, destaca cuatro nudos que les constituyen: en primer lugar, sus orígenes contrahegemónicos; en segundo lugar, las acciones territorializadas y territorializadoras; en tercer lugar, su emergencia desde la alteridad radical y, por último, que son construidas desde una pedagogía de la praxis (p. 39).

Bajo este entendido, emergen distintos procesos «desde abajo», pero también otros que, sin apego en teorías críticas, procuran la promoción de formas propias que se apartan de la tradicional adaptación de tesis epistémicas y pedagógicas para la enseñanza. Mas esto no es óbice para que permanezcan métodos y modelos que, si bien toman distancia territorial, también demuestran a su modo cierta pertinencia. En esta magnitud la construcción de comunidad educativa trasciende como expresión de humanidad, para habitar en el mundo, es decir, para una vida planetaria que no se agota en la geografía local o en el reconocimiento étnico. San Berno forma para la controversia, entendiendo, como señala Cabaluz⁵, que «[...] la producción, reproducción y el desarrollo de la

5 *Ibid.*

vida humana en Comunidad [...]» (p. 129) representan una obligación ética para vivir-siendo en reflexión, responsabilidad y autoconciencia por la vida. Sin pretensión de idealizar la vida comunitaria, el trabajo pedagógico debe problematizarse sobre aquel horizonte utópico que dicho autor denomina «comunidad de vida», donde:

[...] la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía [...] [se configuren] como un proyecto alternativo global, es decir, sin reducirse a las luchas por la preservación de la naturaleza ni al impacto de las sociedades en el espacio ambiental, sino más bien a la configuración de un nuevo modelo de civilización, sustentable en términos ecológicos, económicos, sociales y culturales. (p. 135)

No obstante, las perspectivas-Otras requieren nutrirse en los intersticios de los campos en que confluye la pedagogía, es decir, de las tensiones políticas, culturales y económicas que a su vez implican encuentros-desencuentros con otras formas de hacer pedagogía. Por ello resulta importante resaltar que no se trata de ejercicios enquistados en el solipsismo, por cuanto confluyen hacia una comprensión que en común destaca entre varios contextos territoriales. Es decir, se trata de procesos interculturales y transdisciplinarios en contexto urbano, los cuales rebasan los sesgos y las retóricas etnicistas en que deliberadamente se ubican tales ejercicios. Dentro de tal panorama, donde urgen articulaciones entre las transformaciones complejas de las ciudades con sus correspondientes escenarios pedagógicos, la interculturalidad debe trascender por la relevancia de los conocimientos y sabidurías de los pueblos, más allá de ser pensada como un asunto de reconocimiento diferencial para las poblaciones étnicamente connotadas.

Referencias

- Alonso, C. (2020). *Competencias ciudadanas desde el Seminario Interdisciplinar Diversofía: una sistematización de experiencias* [Tesis de maestría en Educación, Universidad de Los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/50913>
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Editorial Quimantú.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] y Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica [CIDSE], Universidad del Valle (2010). *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del Censo General 2005*. DANE y Universidad del Valle. https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/Afro_indicadores_sociodemograficos_censo2005.pdf

Díaz, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.

Durán, C. (2005). Ser un muisca hoy. La identidad muisca como proyecto colectivo de organización política y cultural en la Localidad de Bosa (Bogotá D. C.). En: A., Gómez Londoño, *Muiscas: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria* (pp. 348-369). Pontificia Universidad Javeriana.

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*. [Trabajo de grado para obtener título profesional en Ingeniería, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales – UDCA]. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/414>

Gómez, S. y Martín, N. (2021). Seminario interdisciplinar de Socio-ecología: integrar y re-significar los saberes para la Vida. *Arista-Crítica* 1(1), 43–67. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2020.v1n1.6469>

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en Bogotá. Prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Guerrero-Rivera, J. (2020) La educación intercultural: un proyecto político para desracializar y hacer emerger ‘saberes otros’. En: J. Guerrero-Rivera (Ed.), *Pedagogías críticas en la educación superior: ‘miradas otras’* (pp. 41-66). Universidad Libre de Colombia. <https://doi.org/10.18041/978-958-5578-50-0>

López, J. (2018). *Aprender desde adentro. La construcción colectiva de «otra» escuela desde la identidad raizal en el Colegio San Bernardino de Bosa*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/14314>

- López, J. A., Martín, N., Moreno, S., Gómez, S. y Uní, V. (2017). Un encuentro pedagógico con el ser, el saber y el territorio: ¡Hagamos biciclase! Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ 2016. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], *Infancia, convivencia y paz, ambientes de aprendizaje y saberes tecnomediados* (pp. 203-228). IDEP. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Experiencias%20In%20situ%20-%20IDEP%202017%20WEB.pdf>
- Ortiz, L. (2019). *Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15968>
- Panqueba, J. (2020). 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. En: N. Camacho (Comp.), *Educación para el siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad. Maestros y Maestras que inspiran 2020* (pp. 77-88), Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2386>
- Panqueba, J., Ortiz, L. y Peralta, B. (2018). Yuwinro yajquir cuitar ura istanakr sinro ahbac itro tan wanro. Aprehendiendo desde nuestros corazones la experiencia de vivir en paz. *Revista de Estudios Socioeducativos - ReSed*, (6), 14-33. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2018.i6.03
- Panqueba, J. y Peralta, B. (2010). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernardino del Territorio Muisca de Bosa. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], *Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2009* (pp. 161-179). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1809>
- Pineda, D., Álvarez, J. y Merchán, N. (2016). *Formación de ciudadanía y convivencia en el programa de aceleración del aprendizaje de la IED San Bernardino*. [Tesis de licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2610>

Puentes, C. (2015). *Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio*. [Tesis de licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3093/TE-18898.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sarrazin, Jean-Paul (2008). La «espiritualización» de los discursos neoindigenistas en Colombia. *Trace*, 54. <http://trace.revues.org/index470.html>

Estrategias teatrales, meditativas y de yoga para el desarrollo socioafectivo

Edison David Pérez Cepeda¹

*«Antes de hablar, los niños cantan. Antes de escribir, dibujan.
Apenas se paran, bailan. El arte es fundamental
para la expresión humana».*

Phylicia Rashad

Resumen

El presente trabajo muestra cómo se desarrollan las habilidades socioafectivas a través de estrategias teatrales, meditativas y de yoga, al tiempo que se propende por el fortalecimiento de una educación que prepare para la vida, la cotidianidad, las relaciones con los demás, y la construcción de sí mismo como un ser social. Desde lo teatral se toman algunas propuestas de Stanislavski, Grotowski y Boal, y desde lo socioafectivo se resalta la interacción del ser consigo mismo, otros seres humanos y las estructuras sociales institucionalizadas. Todo lo anterior articulado a varios conceptos, entre los que se destacan el de inteligencia emocional de Goleman, y el de habilidades sociales, útil por su posibilidad de medición.

Palabras claves: orientación escolar, desarrollo socioafectivo, formación emocional, meditación, teatro, yoga.

Lo que más disfrutan los estudiantes de su colegio es el encuentro con sus amigos cercanos. Incluso en situaciones de sinceridad extrema dicen que van al colegio por el recreo. La mayoría de nuestros recuerdos más formativos tienen que ver más con la interacción con nuestros pares que

1 Docente del Colegio Darío Echandía IED. Correo electrónico: edperezc@educacionbogota.edu.co CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000559075

con los contenidos de los currículos y evaluaciones; posiblemente esto hace que la educación presencial tenga mayor satisfacción (Bohórquez *et al.*, 2018; Baytemir, 2019). Ese encuentro con el Otro es más formativo, y ha sido uno de los puntos cruciales para repensar la escuela en el marco de la pandemia, el confinamiento y la no presencialidad (SED, 2021).

Algunas posturas teóricas (Nussbaum, 2006 y 2012; Flechas, 2010) resaltan que los contenidos curriculares son de índole científica y académica, y su objetivo último es la construcción de un sujeto político; permítaseme dar un ejemplo actual, un concepto como el de célula, que se trabaja desde preescolar hasta los posdoctorados, permite que el individuo se conciba a sí mismo (y a su comunidad) como un ser vulnerable a infecciones virales como la covid-19, por lo que debe implementar estrategias de cuidado. No obstante, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes tiende a estar centrado en contenidos memorísticos más que en el desarrollo integral del ser; y en general, las pruebas estandarizadas como Saber y PISA, a través de las cuales se mide la calidad educativa, subestiman los componentes socioafectivos e incluso el pensamiento crítico, así como la integración y contextualización del conocimiento.

La priorización de los contenidos académicos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) es una tendencia educativa a nivel mundial impuesta por las culturas hegemónicas occidentales. Además de observar esta priorización en la baremación de las pruebas objetivas (PISA) y en los currículos, se manifiesta en los documentos de la OCDE², y las «orientaciones» (con un carácter más de imposición) en política educativa del Banco Mundial y el FMI³, desconociendo las necesidades de desarrollo propias de las regiones y las culturas locales (Mora, 2005). Basta una búsqueda en las bases de datos sobre la didáctica de la matemática, y de didáctica de las emociones, para observar la diferencia de la producción investigativa entre estas áreas.

Una de las estrategias desde el sistema educativo para contrarrestar este énfasis en las competencias científico-laborales es la creación de la orientación escolar. En Colombia, desde su creación a través de la Resolución 1084 de 1974, aparece como un área que trabaja por la salud mental de los educandos, así como la atención a la diferencia y el desarrollo socioafectivo. Y es posible ver en otras normas como la Ley 115

2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

3 Fondo Monetario Internacional.

y la Resolución 1003 de 1995 que el orientador escolar trabaja con más énfasis que otros docentes en el desarrollo afectivo y emocional.

En el país también es posible observar en las políticas públicas un gran déficit de inversión en programas investigativos y educativos (Benavides, 2019), más aún en lo relacionado con las ciencias sociales, las relaciones afectivas y el desarrollo personal y comunitario.

En Bogotá, el discurso sobre la calidad educativa está centrado en los puntajes de las pruebas objetivas, así como en cobertura, aprobación y retención, como puede verse en el estudio de Gómez y Ochoa (2014), y en los análisis del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). No obstante, es ejemplo a nivel nacional en educación ciudadana y socioemocional por implementar programas y adoptar un discurso de una educación más integral; especialmente notorio al enfrentar la crisis por la pandemia.

Algunos programas implementados en el distrito capital han mostrado cierta preocupación por la formación de competencias ciudadanas. Algunos de estos son: el proyecto *Hermes*, de la Cámara de Comercio de Bogotá, *Paso a Paso* (estrategia de formación de competencias emocionales en básica y media), *Emociones para la vida*, programa para educación socioemocional; los proyectos *RIO* y *RIO-P*, y el componente psicosocial de *Aprende en Casa*, estrategia surgida en la pandemia por la covid-19. Asimismo, puede considerarse el Sistema de Alertas como una política para la atención psicosocial. Si bien pueden verse como buenos intentos de abordar la problemática, las intervenciones suelen reducirse a dibujar, a escuchar un cuento, ver un video, responder algunas preguntas reflexivas; sin tomar en cuenta el contexto, ni las particularidades de la comunidad o el individuo. Algunos son diseñados desde otros países, con otra terminología y otros códigos de comunicación, en un estilo de masificación. Y aunque este tipo de actividades y de línea formativa puede despertar mucho interés entre el estudiantado, este se ve opacado al competir con el avance curricular y temático, prioridad del profesorado.

En los territorios, las comunidades y en nuestras instituciones educativas, el sistema tiende a ser agresivo con los sujetos, al reproducir los sistemas de explotación y las prácticas colonialistas, en su afán de masificar contenidos académico-científicos, centrados en la productividad laboral de los educandos. Al hacerlo, dejan de lado las principales necesidades educativas de las comunidades, especialmente de aquellos más vulnerables: su relación consigo mismo, sus habilidades sociales, la

forma de establecer lazos afectivos con sus pares, las formas y prácticas de convivencias más sanas, la prevención de violencias y, en general, lo que implica prepararse para vivir.

Lo anterior se puede evidenciar en el PEI del Colegio Kennedy IED (2018) *Educación y Trabajo*, y su malla curricular que centra sus esfuerzos en las competencias laborales de los educandos propuestas por el SENA, vistas como las macrocompetencias que harán ciudadanos «productivos», de tal manera que toda microcompetencia que se trabaje de preescolar a undécimo debe alimentarlas. Situación similar sucede con la primaria del Colegio Darío Echandía IED (2018), cuyo PEI, *Formación en técnica, comercial y valores*, y su malla curricular, establecen una intensidad horaria más centrada en asignaturas como Matemáticas y Ciencias, que en formación ética. Estos valores y la formación del ciudadano tienden a fortalecerse más de un modo transversal a través de proyectos como *Encuentro echandiano con el escritor y el Festival de Danzas*.

Para los estudiantes su formación personal y afectiva resulta altamente relevante. Constantemente manifiestan en pasillos su interés por continuar trabajando las temáticas socioemocionales, y casi con la misma frecuencia proponen tópicos relacionados con sus vivencias más recientes. Los padres de familia también resaltan la importancia del trabajo preventivo en los conflictos y crecimiento personal. Con regularidad, en instancias como comités de convivencia, consejos académicos y directivos, se ve la necesidad de abordar estas competencias a modo formativo. En conclusión, para la comunidad del Colegio Darío Echandía IED trabajar en torno a temáticas como asertividad y resolución de conflictos, abuso sexual, consumo de SPA y el *bullying* es prioridad.

La crisis sistemática de la pandemia (o sindemia), el posconfinamiento y las nuevas realidades han agravado las problemáticas socioafectivas y de salud mental. Prueba de ello es el continuo aumento en los indicadores epidemiológicos de salud mental (lo que se ha llamado la otra pandemia), la agresión escolar y las dificultades convivenciales; así como el bajo rendimiento escolar e incluso la deserción.

En la actualidad no hay la suficiente intervención ni investigación sobre el desarrollo socioafectivo, situación agravada por la pandemia y el posconfinamiento (las nuevas realidades). Meses antes de la crisis por la pandemia, varios investigadores, y comunidades educativas en discusiones informales, ya venían señalando que el centro de la problemática de los

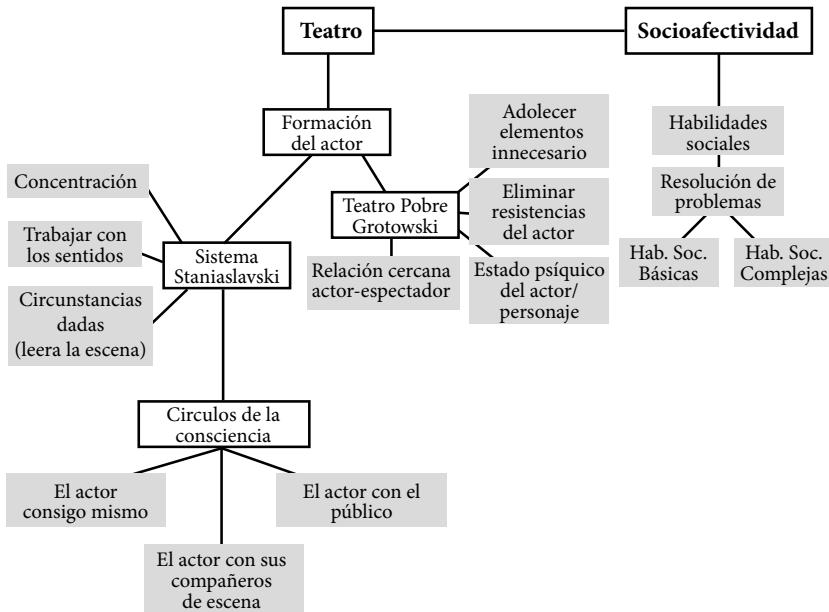
colegios era la interacción con el otro y la formación personal (la construcción de un proyecto de vida). Situación que desde entonces se veía reflejada en nuestras comunidades en la alta agresividad, el desborde de casos convivenciales para las coordinaciones y los comités de convivencia, el aumento continuo en las dificultades de salud mental y las interacciones malsanas por fuera del aula (pasillos, recreos, y fuera de las instalaciones). Todo lo cual recaía y sigue recayendo en un sistema educativo que no responde a las necesidades de los individuos, que tiene una endémica y alta deserción escolar, y bajo desempeño académico. Por lo anterior, y como estrategia preventiva, resulta crucial aumentar las intervenciones pedagógicas y la producción científica en socioafectividad y, especialmente, en las estrategias más creativas y eficientes para su desarrollo.

De acuerdo con la experiencia personal y profesional del investigador, como sujeto en formación y como educador, las herramientas artísticas e investigativas han sido de gran valor, pues permiten consolidar los contenidos científicos y potencian la posibilidad de ejercer un rol social; esto es, construir una identidad, fortalecer las relaciones intrapersonales, interpersonales y sociales. Adicionalmente, los estudios académicos de los últimos tiempos muestran el impacto positivo de la formación en artes, la meditación y el yoga en la formación de los educandos, tanto en lo académico (Bonilla y Padilla, 2015) como en lo convivencial (Rubio *et al.*, 2015).

Las estrategias teatrales para este trabajo son tomadas del sistema Stanislavski (2003), en el que es fundamental la concentración, el trabajo con los sentidos y las circunstancias dadas, a través de tres círculos de la conciencia: el actor consigo mismo, el actor con sus compañeros de escena y el actor con el público. Sobre esta base se buscó implementar las estrategias dirigidas a la atención y concentración (de los estados socioemocionales y prácticas de interacción) que van desde el sujeto en sí, las relaciones con los otros (pares) y sus relaciones con las estructuras sociales e institucionales (familia, colegio, comunidad, barrio). Se tuvo también como una referencia interesante el trabajo de Grotowski (1992), el cual propone una crítica o un avance frente al sistema clásico de la formación del actor, al posicionarlo como el centro de atención por encima de la puesta en escena, y que ofrece importantes herramientas y conceptos para prescindir de elementos innecesarios, eliminar las resistencias del actor, suscitar una relación más cercana entre el actor y el espectador y estudiar de un modo distinto los estados psíquicos del actor o personaje. También, porque esta propuesta se encuentra más cercana

a las pedagogías liberadoras y emancipatorias. Asimismo, se consideraron muchas de las técnicas descritas por Boal (1998), enmarcadas en la propuesta del teatro del oprimido, como en la del teatro imagen, y que están concebidas para la comprensión e indagación de resoluciones alternativas a problemas sociales e interpersonales.

Figura 1. Teatro y socioafectividad.



Metodología

El proyecto se planteó desde una postura decolonial, en los términos de Quijano (1988), Dussel (1977) y Fanon (1965), y con un enfoque metodológico inspirado en la investigación acción participativa propuesta por Fals Borda (1986a, 1986b, 1971 y 2014); todas posturas orientadas a la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

De acuerdo con la clasificación propuesta por Hernández *et al.* (2014), el diseño podría entenderse como exploratorio, en tanto que se pretende aportar a un campo novedoso.

Participantes: el proyecto se aplicó en tres comunidades; los 470 estudiantes de primaria de la jornada mañana del Colegio Darío Echandía

IED, ubicado en el barrio Patio Bonito de la ciudad de Bogotá, D. C.; la Mesa Estamental Local de Orientadores de Kennedy (MLOK), que es una instancia de participación regulada a la que asisten los orientadores (80 en promedio) de los 44 colegios de la localidad octava, y con los líderes de los 20 grupos (nodos) de investigación de la Red de Docentes Investigadores (REDDI).

Instrumentos: se plantearon estrategias y técnicas de recolección de información principalmente cualitativas, como la observación directa, entrevistas, y talleres (de los cuales se esperan surjan reflexiones orales y escritas), así como algunos formatos e instrumentos tipo encuesta. Lo anterior posibilitó hallazgos no preconcebidos por el investigador o la academia, sino surgidos de los sentires y saberes de las comunidades, en sintonía con los lineamientos de la investigación cualitativa formulados por Strauss y Corbin (2002).

Procedimiento: los talleres se aplicaron en espacios ya concertados con las comunidades; la formación integral y socioafectiva dirigida desde el Departamento de Orientación para los estudiantes de primaria, en las reuniones mensuales de la MLOK y en las del Consejo de Líderes de la REDDI. Lo anterior, con una distribución estratégica de las temáticas y herramientas a trabajar, siempre de forma flexible, debido al carácter participativo del proyecto y, por supuesto, la coyuntura por la pandemia de covid-19, que requirió de estrategias presenciales y no presenciales. La distribución inicial se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategia de desarrollo socioafectivo.

Sistema Stanislavski	Eje de trabajo socioafectivo	Habilidades sociales	Goleman	Algunos ejercicios
Primer círculo de la consciencia (El actor consigo mismo)	Autoconciencia, corporeidad y propiocepción	Habilidades sociales primarias	Atención interna	<ul style="list-style-type: none"> -Meditación guiada por técnicas de respiración. -Manejo de ansiedad a través de la respiración. -Manejo del espacio y el peso. -Ejercicios de equilibrio.

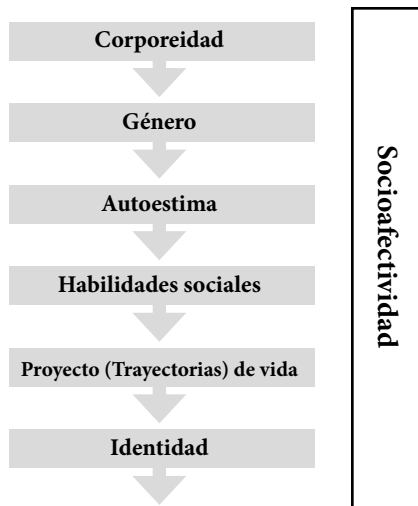
Tabla 1. Estrategia de desarrollo socioafectivo.

Sistema Stanislavski	Eje de trabajo socioafectivo	Habilidades sociales	Goleman	Algunos ejercicios
Primer círculo de la consciencia (El actor consigo mismo)	Autoconciencia, corporeidad y propiocepción	Habilidades sociales primarias	Atención interna	<ul style="list-style-type: none"> –Ejercicios de ritmo y percusión corporal. –Autoestima y seguridad en el aspecto físico. –Ejercicios de modelaje. –Anclaje. –Saludo al sol. –Posturas básicas de yoga.
Segundo círculo de la consciencia (El actor con sus compañeros)	Interacciones personales	Habilidades sociales secundarias	Atención hacia otros	<ul style="list-style-type: none"> –Identificación de emociones y lenguaje corporal. –Lectura de gestos faciales. –Empatía. –Contacto visual y físico. –Dramatizados (<i>bullying</i>, conflictividad, asertividad, empatía y comunicación).
Tercer círculo de la consciencia (El actor con el público)	<ul style="list-style-type: none"> –Institucionalidad –Identidad personal –Roles sociales –Relaciones con la(s) comunidad(es) 	Habilidades sociales secundarias y trayectorias de vida	Atención externa	<ul style="list-style-type: none"> –Meditación guiada, relajación y conexión con el yo interior. –Meditación guiada, trayectorias de vida. –Formatos de autoconocimiento.

Resultados y discusión

Uno de los principales aportes del proyecto fue justamente esta organización de contenidos que permitió tejer conceptos altamente complejos y difusos (*bullying*, sexualidad, identidad) con didácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en un «currículo socioafectivo». Esta propuesta, además, entró en diálogo no solo con la comunidad educativa echandiana, sino con la localidad de Kennedy a través de las mesas de participación de orientadores y de la REDDI (a través del Consejo de Líderes). En cierto modo, un logro fue el poder fortalecer o posicionar la conceptualización y abordaje académico de las categorías socioemocionales, a través de la construcción de un andamiaje conceptual abierto a varias posturas teóricas y con la capacidad práctica para llevar a la escena pedagógica, como se puede apreciar en la figura 2.

Figura 2. Secuencia socioafectiva.



Se buscó entonces, a partir de la corporeidad, trabajar el propio cuerpo de los educandos, su reconocimiento, la re-identificación del individuo con este, para llenarlo de valor y concepto, a través de la cocreación de la experiencia sensible de aprendizaje. Luego se abordó la problemática de género, y diferentes posturas del feminismo, las cuales sirvieron de excusa para introducir las epistemologías decoloniales y los análisis sociales, especialmente frente a las relaciones de poder y de explotación. Se introdujo después el tema de la autoestima, como eje central de los

«autos» (autoimagen, autocontrol, autoconcepto y autogestión), donde el cuerpo y la seguridad en la apariencia física siguen siendo la base fundamental. En seguida, y haciendo uso de los dramatizados, el trabajo se centró en las habilidades sociales para fortalecer, por ejemplo, la lectura del lenguaje corporal del otro, sus emociones; la empatía y, desde ahí, generar respuestas (o conductas) sociales ante situaciones complejas. En el campo comunitario y educativo (Pimenta *et al.*, 2017) se aplican sociodramas como técnicas de investigación y de intervención, en los que los participantes actúan o personifican situaciones, ya sean cotidianas o hipotéticas, en las que, por lo general, se permite poner de manifiesto los centros del conflicto y el drama humano.

Un ejemplo de este abordaje lo destaca una docente al asegurar: «Me gusta ese taller que haces sobre prevención de abuso sexual, porque enseñarles a los niños más pequeños los límites en el propio cuerpo es superimportante y muy difícil» (Patricia, docente de Transición).

Continuando con las trayectorias (proyecto de vida), se implementaron una serie de estrategias especialmente centradas en la imaginación y los ensayos cognitivos, que han sido ampliamente estudiadas por la psicología por sus excelentes resultados para mejorar los desempeños deportivos (Díaz, 2006) y, en algunos casos, para mejorar los desempeños académicos; técnicas que en cierto modo son cercanas a las de la psicología clínica, por ejemplo, en los primeros pasos de la desensibilización sistemática. Incluso, se usaron algunas técnicas propias de la programación neurolingüística (O'Connor y Seymour, 1992) como el anclaje, los mantras y las recodificaciones. Si bien esta última área no es propiamente científica o académica, se trae a colación por su carácter práctico para generar metas, posibilidades de cambio, transformación social y construcción de la propia cotidianidad. Así, se pretendió dar lugar a la construcción de identidad, para que los educandos se vieran a sí mismos como seres sociales.

Producto de estas estrategias surgieron reflexiones muy profundas en edades relativamente tempranas, como la de Daniela, de grado Cuarto: «Lo que me hace especial, es ser de mi familia, de mi barrio, de mi curso»; o la de Juan José, de grado Quinto, quien afirmó: «Más que un nombre, soy un hijo, un amigo».

Un eje fundamental a lo largo de las intervenciones, y en general de la propuesta, fue el trabajo sobre la atención, también concebida como concentración o en algunos casos «conciencia». Para ello, desde lo teórico se articularon los tres círculos de la conciencia de Stanislavski (2013) y los tres tipos de atención propuestos por Goleman (1996). De este último pudimos corroborar, en parte, el postulado según el cual la principal estrategia para mejorar la habilidad para interactuar con los demás es prestarle atención y mantener el firme propósito de mejorar. En un taller en particular, se trabajó sobre el reconocimiento de las emociones (del otro) a través de las expresiones faciales y se hizo la recomendación de estar muy pendientes de las emociones de los miembros de la familia. Como resultado, algunos niños hicieron aseveraciones muy interesantes. Laura, por ejemplo, dijo: «No me había dado cuenta de que la más alegre de la casa es mi hermanita»; Emmanuel, a su vez, aseguró que: «Esta semana mi mamá andaba como de mal genio, intenté no molestarla», y Alison se dio cuenta de que «Fue más fácil de lo que pensaba».

En la formación actoral es posible encontrar, además, ejercicios para desarrollar aspectos puntuales de la comunicación como la dicción, la pronunciación y la vocalización, que resultan altamente útiles en el preescolar y en el primer ciclo, pues pueden llegar a ser muy cercanos a los que realizaría un profesional de primera infancia o de fonoaudiología, y con efectos igualmente positivos. Estos, por ejemplo, tuvieron una muy buena valoración por parte de los docentes de los primeros grados, entre ellos la docente de Transición, Laura, quien aseguró que «Ese trabajo que tú haces, David, sobre la pronunciación y las vocales, hay que seguirlo haciendo porque muchos niños tienen esa dificultad y no se les entiende nada».

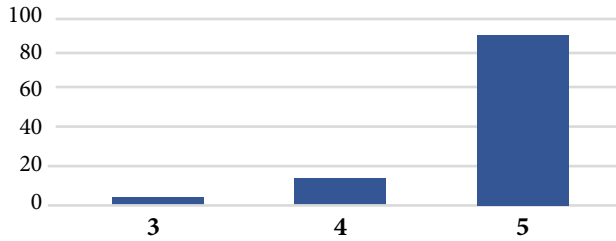
También es de resaltar lo bien recibidas que fueron las actividades meditativas, especialmente en la época de confinamiento y de trabajo virtual en la que el manejo emocional era difícil, y se vivía bastante ansiedad y estrés por las cargas y responsabilidades de los adultos. De ahí que hayan sido altamente provechosos para llevar a las comunidades a estados físicos más relajados y mentalmente más calmos. Así lo confirman testimonios como el de Ruth, una madre de familia: «Estos temas nos sirven mucho para mejorar el estrés que manejamos con nuestros niños, muchas gracias»; o el de Yeins, líder de un nodo, quien expresó: «Gracias, me sacaste los nudos de la espalda y estoy más relajada».

El retorno a las aulas produjo unos interesantes retos de adaptación para todos, especialmente en cuanto al manejo de las expectativas de la comunidad, pues al terminar el confinamiento y la virtualidad se esperaba que fuese la oportunidad para socializar y tener el ansiado contacto social. No obstante, la cotidianidad en la cuarentena tuvo ciertos efectos que dejó a los estudiantes con mayor timidez e inseguridad para tratar con el otro, sumado a los protocolos de bioseguridad (distanciamiento, saludo sin contacto físico, uso del tapabocas, no poder compartir alimentos) que obstaculizaron las interacciones. Por eso, algunas de las actividades fueron la excusa perfecta para explorar nuevas formas de saludarse, valorar los «abrazos virtuales», interpretar y expresar emociones a partir de la mirada e incluso verbalizar sentimientos. Sin embargo, ante estas nuevas condiciones, y a que docentes como Cony los vieron llegar «tímidos y maniatados», Emmanuel no reparó en decir que: «Extrañaba mucho a mis compañeros y al recreo». Erik, del grado Quinto, no se contuvo para decir: «Sé que no la puedo abrazar profe, pero es que la extrañé mucho», e Isabella, de 8 años, reconoció que era verdad que, a través del tapabocas, «sí se nota la sonrisa».

Un aporte interesante que han reportado los estudiantes con relación al proyecto es el hecho de tener experiencias divertidas o agradables en la institución escolar, algo que resulta relevante para ellos, ya que, por la contingencia, no se realizaban recreos, formaciones, izadas de banderas, ni actividades lúdico-recreativas. El tener una vivencia agradable en su escuela fortalece los lazos afectivos entre pares y hacia la institución —el sentido de pertenencia—, y la motivación por permanecer en su proceso educativo. Algunos comentarios de los estudiantes echandianos que soportan este hallazgo son: «¿Hoy va a mi curso? Es que estamos aburridos» o «Gracias, fue muy divertido»; también: «¿cuándo volvemos a tener clase de Educación Física?» (Gabriela, 7 años), y el de Brayan, de 12 años, al decir: «Profe, esto sirve para conseguir novia, ¿cierto?». Este enfoque teatral y meditativo también tuvo un efecto positivo en la valoración de las escuelas de padres, el cual tuvo en 2021 un promedio más alto en la evaluación (4,83) frente al año anterior.

Figura 3. Valoración de las escuelas de padres.

De uno a cinco, siendo 1 lo más bajo y 5 lo más alto, califique la sesión de hoy.



«Muchas gracias por tus consejos q [sic] nos sirven para mejorar y ayudar a nuestros niños ser apoyo y unión de la familia».

«Buen día, excelente espacio para aconsejar y brindar una luz a nosotros los acudientes. Sería bueno que se brindarán más seguido. Muchas gracias».

«Excelente acompañamiento por parte del orientador para saber como [sic] actuar en los diferentes momentos que estamos viviendo en nuestra sociedad. Mil gracias que buen apoyo y más que en ocasiones no sabemos cómo actuar».

«Me encantan los talleres de este tipo» (Comunicaciones personales, 2021).

Pequeños impactos personales y grupales aportan lenta, pero constantemente, hacia una transformación cultural menos agresiva, más equitativa, más centrada en los procesos interiores, tal como lo argumenta Goleman (1996 y 2015): más compasiva y más empática. Estas reflexiones individuales coadyuvan a reducir expresiones (conductuales y verbales) del machismo, a revalorar la emotividad, fortalecer los lazos institucionales de solidaridad y entender el engranaje social de las entidades del Estado. Son, en últimas, pequeños pasos hacia la emancipación de los sujetos y las comunidades, a través de nuevas relaciones no-colonialistas y no-explotadoras, y gracias a las cuales se hacen dueños de sí mismos y definen sus propios rumbos de desarrollo.

Las técnicas de yoga, meditación y formación teatral tuvieron un impacto positivo en el desarrollo socioafectivo y emocional de las comunidades educativas, como se evidencia en los reportes de la comunidad y las observaciones de campo, resultados que eran esperados con base en

la evidencia de estudios anteriores en neurociencias (Goleman, 1996 y 2016) y pedagogía (Rubio *et al.*, 2015).

Conclusiones

Se requieren más apoyos institucionales y políticos, así como más investigadores y proyectos que aborden el desarrollo socioafectivo. Si bien hay algunos avances significativos que apuntan hacia una transformación social que pretende una formación más «integral», el sistema educativo aún está altamente centrado en las competencias laborales (matemáticas, ciencias naturales y lenguaje). Se necesitan más manos para la construcción colectiva de procesos de transformación educativa que nos preparen para la vida, para el encuentro con el otro, con la sociedad y con nosotros mismos.

Este tipo de proyectos permiten conceptualizar al docente dándole el lugar de investigador, más que de reproductor de conocimientos. En términos de política pública constituye un avance hacia la construcción del docente-investigador y, al mismo tiempo, hacia el reconocimiento de los saberes locales (institucionales) y la generación de conocimientos y de investigación desde los actores educativos. Asimismo, fortalece una postura a nivel epistemológico que no desliga la intervención de la investigación, generando nuevos avances académicos y mejorando la calidad de vida de las comunidades. Además, se convierte en una herramienta esencial para el mejoramiento continuo de la práctica educativa. Se espera próximamente vincular a los educandos como investigadores, tanto en los procesos de reflexión como en los de escritura académica.

Óscar Hernández (2020) resalta que, en el desarrollo histórico de la orientación escolar, se observa un cambio desde un paradigma médico hacia modelos comunitarios. Este tipo de intervenciones e investigaciones favorecen esta transición en la medida en la que resaltan el carácter pedagógico y social del profesional de la orientación, y el trabajo que realiza a nivel grupal y comunitario. Al hacerlo enriquece, además, su representación social más allá de la atención personalizada (aspecto central e importantísimo, pero no necesariamente el único).

El sistema educativo está dando pasos de transformación pequeños pero profundos, por un lado, al pensarse desde las epistemologías decoloniales y la filosofía de la liberación, con el objetivo de promover el

desarrollo de las comunidades y de los individuos a partir de sus propias necesidades y lenguajes; y, por otro lado, al poner en duda los criterios impuestos desde agentes externos. Lentamente se abre la discusión para considerar que hay múltiples formas de desarrollo, no solo la hegemónica capitalista. Para esto, las herramientas artísticas y meditativas son de gran utilidad. Se espera en el futuro seguir avanzando en este sentido.

Referencias

- Baytemir, K. (2019). Experiences of school as a mediator between interpersonal competence and happiness in adolescents. *Anales de Psicología*, 35(2), 259-268. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.320311>
- Benavidez, A. (2019, 6 de diciembre). Sin investigación, Colombia se condena. *Forbes*. <https://forbes.co/2019/12/06/economia-y-finanzas/sin-investigacion-colombia-se-condena/>
- Boal, A. (1998). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Bohórquez, M., Rodríguez, B., Barrera, D. y Pachón, H. (2018). Inmersión de la virtualidad en la modalidad presencial: medición de la satisfacción del estudiante bajo criterios de clasificación de modelos de un ideal imaginario. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(2), 91 – 101. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial3_2018911018
- Bonilla, K. y Padilla, Y. (2015). Estudio piloto de un modelo grupal de meditación de atención plena (mindfulness) de manejo de la ansiedad para estudiantes universitarios en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 72–87. <https://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/260>
- Colegio Darío Echandía IED (2018). *Resolución rectorial n.º 006 del 1 de junio de 2018*.
- Colegio Kennedy IED (2018). *Proyecto Educativo Institucional PEI: Educación y trabajo*.
- Dussel, E. (1977). De la ciencia a la filosofía de la liberación. En: E. Dussel, *Filosofía de la liberación* (pp. 181-209). Nueva América.

- Díaz, J. (2006). *Estrategias cognitivas en algunos deportes individuales y de adversario*. [Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/4619>
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (Trad. D. Ochoa). Norma.
- Fals Borda, O. (1986a). *Investigación Participativa*. Instituto del Hombre.
- Fals Borda, O. (1986b). La investigación-acción participativa: política y epistemología. En: A. Camacho (Comp.), *La Colombia de hoy: sociología y sociedad*. CIDSE, Universidad del Valle.
- Fals Borda, O. (1971). ¿Es posible una sociología de la liberación? En: O. Fals Borda, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, (pp. 22-31). Oveja Negra.
- Fals Borda, O. (2014). Por un conocimiento vivencial. En: N. Herrera y L. López (Comp.), *Ciencia, compromiso y cambio social*, (pp. 155-164). Lanzas y Letras.
- Fanon, F. (1965). Racismo y cultura. En: F. Fanon, *Por la revolución africana* (pp. 38-52). Fondo de Cultura Económica.
- Flechas Chaparro, N. (2010). La construcción del sujeto político en el programa de psicología de la UNAD. *Desbordes*, 1, 17-23. <https://doi.org/10.22490/25394150.1356>
- Guerra, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, (23). <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Kairós.
- Goleman, D. (2015). *La fuerza de la compasión: La enseñanza del Dalai Lama para nuestro mundo*. Kairós.
- Goleman, D. (2016). *Focus. El motor oculto de la excelencia*. Ediciones B.

- González, J. y González, M. P. (2015). *Conflicto, postconflicto y desconflictivización en la escuela colombiana: atisbos, relatos, reflexiones y metodologías*. Códice.
- Gómez, Á. H. y Ochoa, F. A. (2014). *Infraestructura escolar y calidad educativa: análisis de las pruebas Saber 11 2008 - 2012 para colegios públicos de Bogotá D. C.* [Trabajo de grado en Economía, Universidad de La Salle] <https://ciencia.lasalle.edu.co/economia/727>
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- Hernández, O. (2020). *Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12728>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo*. Morata.
- Molina, A. (2017). *Factores socioafectivos que contrarrestan la deserción escolar en la preparatoria del TEC de Monterrey del Estado de México*. [Trabajo de grado, especialidad en Docencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2281>
- Mora, O. M. (2005). Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral. *Apuntes del Cenas*, 25(40), 249-262. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenas/article/view/187>
- Nail, O., Valdivia, J., Rojas, D. y Monereo, C. (2019). Las emociones surgidas ante un incidente crítico en el ámbito del liderazgo eficaz: estudio comparativo entre directivos noveles y expertos. *Calidad en la Educación*, (51), 281-314. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.645>
- Negroponte, N. (1996). *Ser digital*. Océano.

- Nussbaum, M. (2006). *Las Fronteras de la Justicia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012), *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1992). *Introducción a la programación neurolingüística*. Editorial Urano.
- Pimenta, L., de Figueredo, D., Teixeira, A. y dos Santos, A. (2017). Sociodrama de familias: um instrumento de potencialização da relação pais e filhos no contexto escolar. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(1), 108-114. <https://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20170013>
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad y Política Ediciones.
- Resolución 1084 de 1974 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual Servicio de Orientación y Asesoría Escolar para los establecimientos educativos oficiales del país. 26 de febrero de 1974.
- Resolución 1003 de 1995 [Secretaría de Educación del Distrito]. Por la cual se organizó el programa de orientación estudiantil en la educación básica primaria. 10 de mayo de 1995.
- Rubio, A., Garzón, N., Acuña, F., Cuéllar, G. y López, P. (2015). Cartilla de yoga y percusión corporal Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED. Secretaría de Educación del Distrito [SED]. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/584>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2021). *Pandemia y Escuela en Bogotá: Crónicas de maestras y maestros 2020*. SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3196>
- Silva, M. (2013, 13 de diciembre). Habilidades blandas, fundamentales para el desarrollo personal. *Grupo Educar*. <https://www.grupoeducar.cl/noticia/habilidades-blandas-fundamentales-para-el-desarrollo-personal/>

- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Alba Editorial.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, A., Guzmán, J., Vera, A. y Gutiérrez, A. (2018). Factores socioafectivos y su impacto en el desempeño de los estudiantes universitarios. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos* 10 (19), 130-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6571563>
- Valdés, Á., Madrid, E., Carlos, M. y Martínez, B. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales relacionadas con la victimización. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 77-88. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1375/2040>

Laboratorio de educación física: investigación a través del movimiento

Juan Carlos Piñeros Suárez¹

Resumen

El *Laboratorio de educación física: investigación a través del movimiento* es un proyecto que posibilita a la comunidad del Colegio Carlos Albán Holguín IED un escenario para la reflexión educativa, en el ámbito escolar, desde dos líneas de trabajo: la pedagogía de la biomotricidad y el mejoramiento de la salud a través de la actividad física, el ejercicio físico y el entrenamiento deportivo. Se propone este escenario como respuesta a la ausencia de espacios educativos desde el movimiento que se presentaban en la institución en el año 2010. El proyecto involucra a la comunidad educativa de las dos jornadas, y gracias a los resultados que se obtienen, se adecuan diferentes competencias en el plan de aula, de jornada, se aporta en el currículo institucional de Educación Física y se inician procesos de investigación en grado preescolar. La metodología utilizada en los procesos reflexivos está mediada por el interaccionismo simbólico y se proponen como diseños metodológicos la teoría fundamentada y la investigación-acción-reflexión. Como resultados del proyecto tenemos la adquisición de un escenario físico para el laboratorio, diferentes transformaciones a nivel curricular y producción académica en revistas de divulgación y capítulos de libro.

Palabras claves: educación física, movimiento, biomotricidad, preescolar, ejercicio físico, salud.

1 Licenciado en Educación Física, magíster en Pedagogía y doctor en Educación y Sociedad. Investigador Junior Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9905-9317>

Introducción

Se apuesta en la escuela por un escenario educativo que posibilite la reflexión a través del movimiento con escolares de una institución educativa distrital, considerando que la salud, el bienestar, la recreación y la actividad física son aspectos esenciales para una adecuada calidad de vida. En el marco de este proyecto investigativo se habilita un espacio físico que permite la realización de distintas propuestas de investigación educativa relacionadas con el movimiento, la pedagogía de la biomotricidad y la didáctica de la educación. El proyecto *Laboratorio de educación física: investigación a través del movimiento* posibilita un escenario de transformación a nivel pedagógico y didáctico que acerca a los estudiantes de preescolar, secundaria y media a unas prácticas corporales con intencionalidad, consciencia y pertinencia en relación con sus expectativas de movimiento.

El proyecto se desarrolla en el Colegio Carlos Albán Holguín IED, una institución educativa distrital que cuenta con alrededor de 5200 estudiantes, pertenecientes a los estratos 0, 1, 2 y 3, en la localidad séptima de Bogotá (Bosa). Los educandos en esta institución se caracterizan por su motivación hacia la actividad física, el deporte, el movimiento y las expresiones artísticas. Por otro lado, evidencian algunas problemáticas relacionadas con el bajo desempeño a nivel académico, pocos hábitos de estudio y falta de autonomía al enfrentar los retos que la escuela propone. Estas características invitan a los docentes de las diferentes áreas del conocimiento a considerar las situaciones particulares que se presentan en la cotidianidad de los jóvenes y a proponer algunos escenarios educativos que impacten la emoción en ambientes de aprendizaje diferentes al aula de clase, considerando que:

la creación de un entorno educativo que favorezca el disfrute, el estímulo y el desafío es una tarea muy importante. Además, es más probable que los estudiantes aprendan, recuerden y utilicen más adelante esas experiencias que hayan suscitado en ellos una reacción emocional fuerte y es de esperar positiva. (Gardner, 2000, p. 89)

Desde esta perspectiva, se genera un espacio de carácter investigativo en educación física, actividad física, ejercicio físico y pedagogía de la biomotricidad que beneficia a la comunidad educativa del Colegio Carlos Albán Holguín IED.

Contexto histórico

Como parte de una reestructuración curricular propuesta por la rectoría en el año 2010, el área de Educación Física pierde una hora de intensidad académica en los escolares de grado sexto a noveno. Esta situación hace que algunos proyectos que se venían desarrollando desde el movimiento, en las horas propuestas, disminuyan sus resultados y desmotiven a los estudiantes en su participación. Considerando esta problemática, en el año 2011 se realiza una convocatoria direccionada hacia estudiantes inicialmente de grado undécimo y maestros del Colegio Carlos Albán Holguín IED, con el objetivo de proponer un escenario para la práctica de 40 minutos de actividad física al finalizar la jornada escolar.

En un principio se aprovecha este espacio como una oportunidad para mejorar la salud de los participantes e incluirlos en una apuesta de movimiento útil al mejoramiento de la condición física y las posibilidades motrices de los actores educativos involucrados. De este modo, se consolida un grupo de 50 personas, dividido en hombres y mujeres, a quienes se les proponen dos planes de acondicionamiento físico, utilizando el aula de danzas del colegio y el salón destinado al almacenamiento de los materiales en educación física.

Básicamente, en esta primera etapa se integran a docentes y estudiantes en torno al mejoramiento de la salud a través de una rutina de trabajo que pretende identificar sus niveles de tolerancia al ejercicio físico con carga, sus motivaciones al realizar las actividades planteadas, sus cambios en materia de salud emocional, desde la narrativa de los participantes en el tiempo, y los efectos de integrar docentes y estudiantes en torno a unos objetivos en común.

Esta investigación inicial se denominó *El ejercicio físico como herramienta para mejorar la calidad de vida en el contexto escolar* y los resultados en términos cualitativos fueron bastante satisfactorios desde la percepción de los docentes, quienes expresaron que sus dolores musculares han disminuido, que han fortalecido su cuerpo, reducido tejido graso, mejorado su sueño, el disfrute al alimentarse y se sienten más vitales. Estos aspectos son inherentes a los cambios fisiológicos que se presentan considerando que:

El ejercicio físico contribuye a disminuir los efectos del envejecimiento y proporcionar beneficios en diferentes funciones. No existen límites de edad para los beneficios del ejercicio, y entre esos se pueden mencionar el incremento del tono y la masa muscular, y por tanto la fuerza; la mejoría de las condiciones hemodinámicas y de la mecánica ventilatoria y su eficiencia; la disminución de la tensión arterial; la prevención de la arteriosclerosis, la hiperlipidemia y la osteoporosis; la ayuda en el control de la diabetes; así como la mejoría en la flexibilidad, el equilibrio y la movilidad articular. (Cintra y Balboa, 2011)

Por otro lado, los docentes desde el ámbito socioemocional expresaron que su autoestima se ha visto fortalecida, mejorando en su labor pedagógica, ya que están más activos, han disminuido sus niveles de estrés y esto les posibilita mejores relaciones con los otros, aspecto que coincide con Obando *et al.* (2017) quienes:

consideran que el fenómeno del estrés está presente en todos los niveles de la sociedad, trayendo consigo un impacto inminente en los trabajadores, por lo que se hace necesario profundizar en la aplicación de las actividades físicas para disminuir los niveles de estrés. (p. 349)

Desde la percepción de los estudiantes, los resultados de esta investigación se relacionaron con el mejoramiento de su aspecto corporal, enunciando que se había fortalecido el abdomen, mejorado la masa muscular y sus posturas corporales. A nivel emocional expresaron que su carácter estaba más fuerte, los deseos de entrar a clases habían aumentado y sus relaciones con los otros eran muy agradables.

Considerando estos resultados, el área de Educación Física evidencia que la comunidad educativa valora estos espacios y, por lo tanto, presenta el proyecto a la rectoría, que avala algunos recursos para comprar mancuernas, halteras, bancos planos, discos y elementos relacionados con el movimiento con carga. En este punto se llega a un acuerdo entre las dos jornadas (mañana y tarde) para recoger materiales y dotar a largo plazo el laboratorio de educación física. Cada elemento que se consigue se va almacenando con la intención de solicitar un espacio físico que permita consolidar la propuesta.

En el año 2015, y gracias a la colaboración del docente Jhon Nelson Pineda Torres, se logra un convenio para trasladar unas máquinas de multifuerza del Colegio Manuela Beltrán IED, de la localidad de Teusaquillo, al Colegio Carlos Albán Holguín IED, con la promesa, por parte

del rector del momento, de habilitar un espacio para su ubicación. En el año 2017 se inicia la restitución de los bloques antiguos, razón por la cual se pierde el espacio de trabajo físico y se toma la decisión de llevar el laboratorio de educación física a las aulas de clase. Es ahí cuando los docentes de Educación Física dedican su tiempo a estructurar proyectos dentro de la asignatura que motiven positivamente a los estudiantes, que ayuden a mejorar su comprensión en torno al manejo de materiales alternativos como bandas de neumático de bicicleta, botellas llenas de arena, halteras elaboradas con cemento y mancuernas de bajo peso.

Se trabaja continuamente durante los años siguientes, publicando en diferentes revistas de divulgación o capítulos de libro los resultados de investigación, haciendo un aporte desde el ámbito pedagógico, metodológico y didáctico a la transformación de las prácticas de enseñanza desde el movimiento. A la par se desarrollan proyectos en el campo del aprendizaje del movimiento con la música, los niveles de comprensión según los grados de dificultad, las rúbricas de evaluación como aporte al proceso de aprendizaje y las historias de vida de los estudiantes como una posibilidad para la transformación personal.

En el año 2019, gracias a la gestión del rector Gabriel David Salgado Vargas, se otorga un espacio físico para organizar los diferentes elementos conseguidos y así se consolida un grupo de trabajo con estudiantes de grado décimo y undécimo a quienes se les aplica un protocolo para identificar sus niveles de actividad física y se brinda la oportunidad a 40 jóvenes de participar de un plan de actividad física en los descansos, llevando un seguimiento en las posturas corporales, los niveles de motivación y las transformaciones en la condición física.

Ya en el año 2020, y principios del año 2021, considerando la llegada del coronavirus, el espacio físico no se puede utilizar, así que se propician escenarios virtuales sincrónicos semanales, en torno a las diferentes apuestas corporales, para estudiantes de grado décimo y undécimo, con los cuales se logró reunir alrededor de 90 estudiantes cada lunes. Para mediados de este año, 2022, se propone utilizar el laboratorio de educación física para desarrollar algunos procesos académicos atrasados en grado undécimo. Desde esta perspectiva, se habilita el espacio por grupos diferenciados, con respeto por el aforo, las normas de bioseguridad y consentimiento informado por parte de los padres de familia, para desarrollar 35 minutos de actividad física rotativa, los cinco días de la semana.

Problemática

Los altos índices de sedentarismo, el aumento de enfermedades metabólicas producto de prácticas inadecuadas de alimentación, la adicción a redes sociales o el uso incorrecto del tiempo libre, pueden disminuir los hábitos adecuados que se deben tener en relación con el mantenimiento de la calidad de vida. Las altas cifras de enfermedades metabólicas en el mundo y en Latinoamérica preocupan considerablemente a los sistemas de salud, ya que se pierden vidas de forma significativa y, anexo, eleva los costos en tratamientos que solo mitigan la enfermedad (Castillo y Aguilar, 2017). Estas situaciones están ampliamente ligadas a una ausencia de cultura en relación con hábitos saludables que permitan mantener unas conductas adecuadas para el mantenimiento o mejoramiento de la salud. En este sentido, un direccionamiento a procesos educativos escolares que posibiliten mejores aprendizajes desde las primeras etapas educativas puede mitigar o disminuir las conductas inadecuadas que representan mayor mortalidad por enfermedades metabólicas. Desafortunadamente, en los escenarios aptos para el movimiento en algunos colegios de la localidad séptima de Bogotá (Bosa) se puede evidenciar que:

En actividad física los estudiantes en las horas de descanso manejan los espacios de la institución como canchas múltiples y espacios abiertos para la práctica de deportes y actividades recreo-deportivas, donde queda a voluntad de ellos realizar una actividad de su agrado como deportes, juegos, charlas o simplemente dedican su tiempo a descansar, acotando que es una minoría de los escolares que aprovechan estos espacios de independencia y autonomía para la realización de una práctica de actividad física, mostrando en la gran mayoría poca iniciativa y ejecución de actividad física incrementando los niveles de sedentarismo en los educandos. (Herrera, 2016, p. 14)

Esta particularidad invita a las instituciones escolares a generar propuestas educativas que asuman escenarios escolares direccionados a las prácticas de movimiento, con una intencionalidad pedagógica, educativa y formativa, tal como lo expresan los estudiantes del Colegio Carlos Albán Holguín IED: «los aspectos que pueden facilitar el aprendizaje están relacionados con una modificación en la forma en que se presentan algunas clases, por lo tanto, proponen espacios más lúdicos, recreativos, con diferentes maneras de abordar los contenidos» (Piñeros, 2019, p. 182). A partir de esta primera necesidad surge la primera pregunta que guía la investigación: ¿Cómo generar un escenario de carácter investi-

gativo en educación física, actividad física, ejercicio físico y pedagogía de la biomotricidad que beneficie a la comunidad educativa del Colegio Carlos Alban Holguin IED?

Por otro lado, es notable que en las instituciones educativas colombianas los currículos escolares destinan dos horas a las clases de educación física y una mayor intensidad horaria a otras áreas disciplinares, en relación con la importancia que tienen las áreas involucradas en las pruebas Saber, como eje fundamental de una educación basada en la competitividad. En sentido contrario, en países como España, desde el área de Educación Física «no se cuestiona la necesidad de aumentar el número de horas semanales. Sin embargo, para llegar a un consenso sobre cómo implementarlo, el acuerdo no parece tan sencillo» (Pérez *et al.*, 2021, p. 345).

Estos condicionamientos implican que las áreas curriculares relacionadas con el movimiento, el arte, la música o el mejoramiento de la salud en la escuela requieran horarios alternativos a la intensidad académica planteada tradicionalmente, para abordar competencias direccionadas hacia la formación integral, la investigación desde el movimiento y el mejoramiento de la calidad de vida. A partir de estas particularidades emergen los tres cuestionamientos que aportan al interrogante de investigación: ¿Se puede adecuar un espacio con diferentes tipos de máquinas multifuerza, caminadoras, elípticas, poleas, bandas elásticas, balones de *fitball*, colchonetas, materiales alternativos, que permitan realizar investigación en torno a la actividad física escolar, el ejercicio físico, la educación física y la educación con la comunidad educativa?, ¿es posible desarrollar desde el laboratorio de educación física investigaciones en el contexto escolar que aporten al mejoramiento en la calidad de educación de nuestros niños, niñas y jóvenes?, y por último, ¿hay mecanismos para promocionar el proyecto a nivel local, distrital y nacional cuando arroje los resultados deseados? En concordancia se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo general: generar un escenario de carácter investigativo en educación física, actividad física, ejercicio físico y pedagogía de la biomotricidad que beneficie a la comunidad educativa del Colegio Carlos Alban Holguin IED.

Objetivo específico 1 (OE1): adecuar un espacio con diferentes tipos de máquinas multifuerza, caminadoras, elípticas, poleas, bandas elásticas, balones de *fitball*, colchonetas, materiales alternativos, que permitan realizar investigación en torno a la actividad física escolar, el ejercicio físico, la educación física y la educación con la comunidad educativa.

Objetivo específico 2 (OE2): proponer desde el laboratorio de educación física investigaciones en el contexto escolar que aporten al mejoramiento del currículo desde el movimiento en los diferentes niveles educativos.

Objetivo específico 3 (OE3): desarrollar mecanismos para promocionar el proyecto a nivel local, distrital y nacional cuando arroje los resultados deseados.

Para finalizar este acápite relacionado con la problemática y justificación que aborda el proyecto, es necesario considerar como aspectos relevantes en la investigación aquellas dificultades externas del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes del Colegio Carlos Albán Holguín IED, quienes expresan que:

entre los factores extrínsecos que causan desmotivación de forma recurrente se encuentran las situaciones de inseguridad y riñas fuera del colegio y la distancia del colegio a sus casas. Del mismo modo los problemas personales y familiares como la pereza, la saturación por algunos trabajos, la falta de compromiso, el agobio y el stress [*sic*] hacen parte de algunas problemáticas intrínsecas que aportan a la desmotivación en este grupo de estudiantes. (Piñeros, 2019, p. 147)

Desde estas narrativas de los jóvenes, en la institución educativa se posibilitan escenarios de reflexión a nivel pedagógico y didáctico que acercan a los estudiantes de preescolar, secundaria y media a unas prácticas corporales con intencionalidad, consciencia y pertinencia en relación con sus expectativas de movimiento. Así surge el proyecto *Laboratorio de educación física: investigación a través del movimiento*.

Laboratorio de educación física: investigación a través del movimiento

Brindar relevancia a las prácticas de movimiento en la escuela implica modificar la visión tradicional de los currículos basados en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, en las ciencias exactas o desde una perspectiva basada en el lenguaje. Esta mirada crea la necesidad de abordar aspectos necesarios en la cotidianidad escolar como son el bienestar, la socioemocionalidad y las expresiones artísticas, entre otros, que dan relevancia al cuerpo como un eje de desarrollo en las distintas potencialidades de la persona. Al respecto, Gardner (1993) afirma que:

Al principio una descripción del uso del cuerpo como una forma de inteligencia puede tener un efecto desagradable. Ha habido una separación radical en nuestra tradición cultural reciente entre las actividades del razonamiento, por una parte y por la otra las actividades de la parte manifiestamente física de nuestra naturaleza, comprendida por nuestros cuerpos. Este divorcio entre lo «mental» y lo físico no pocas veces se ha asociado con una noción de que lo que hacemos con nuestros cuerpos de alguna manera es menos privilegiado, menos especial, que las rutinas de solución de problemas que se realizan principalmente por medio del lenguaje, la lógica o algún otro sistema simbólico hasta cierto punto abstracto. (p. 254)

En este orden de ideas, la escuela se convierte en un espacio vital para promover una cultura del respeto por las diferentes disciplinas del conocimiento. Desde esta mirada surge la noción de «laboratorio de educación física» como un espacio que propone investigación escolar desde unas nuevas posibilidades de movimiento, que involucren las competencias socioemocionales, éticas, cognitivas y fisiomotrices, desde escenarios alternativos a la intensidad horaria regular, ya que, según lo plantea Parlebas (2020):

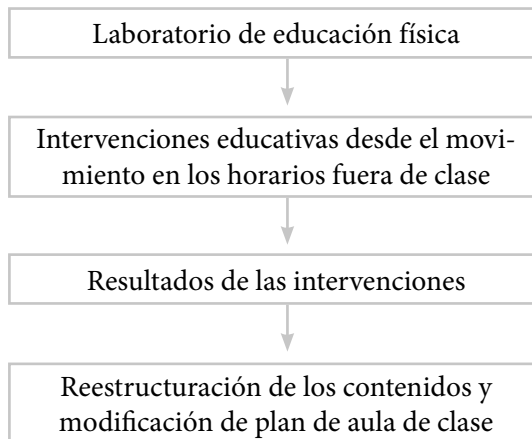
Hoy, gracias a los trabajos de una multiplicidad de disciplinas científicas (biología, psicología del niño, sociología, psicoanálisis, neurología, etc.), sabemos que toda la personalidad del niño está involucrada en el momento en que éste [*sic*] entra en acción. El ser que actúa es tan auténtico y complejo como el ser que habla. La acción motriz es tan importante como el verbo, en un proceso educativo que apunta a influir profundamente en el individuo. (p. 5)

En este sentido, las apuestas del movimiento pensadas con una intencionalidad, con una fundamentación teórica sólida, con correlación entre las competencias ya mencionadas, y con miras a mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa, hacen parte del proyecto *Laboratorio de educación física: investigación a través del movimiento*, que propone sus reflexiones desde una pedagogía de la biomotricidad.

Pedagogía de la biomotricidad

Hablar de pedagogía de la biomotricidad en el proyecto implica propender por un movimiento consciente, significativo e intencionado, que proponga reflexiones teórico-prácticas sobre la educabilidad, la aprendibilidad y la enseñabilidad (Piñeros, 2019). Esto posibilita transformaciones a nivel curricular, a través de la investigación situada, en espacios que se plantean al final de la jornada y, posteriormente, esos principios se aplican a las unidades didácticas del núcleo regular (Figura 1).

Figura 1. Estructura impacto del laboratorio.



Esta visión de proponer cambios estructurales en los planteamientos del área disciplinar emergen como una necesidad evidenciada por distintos expertos, entre ellos Forés *et al.* (2015), quienes plantean que:

La actividad física genera una serie de neurotransmisores, como la serotonina, la noradrenalina y la dopamina, que mejoran el estado de alerta, la atención y la motivación, factores que son imprescindibles para que se dé el aprendizaje. Pero, aparte de estos neurotransmisores, con la ac-

tividad física se segregan otras moléculas, como el factor neurotrófico derivado del cerebro (BDNF, por sus siglas en inglés), que tienen una incidencia directa sobre las neuronas y sus conexiones neuronales (sinapsis), y cuyo fortalecimiento y uso reiterado nos permiten establecer las memorias necesarias para el aprendizaje. (p. 12)

Esto motivó a repensar las prácticas en las aulas de clase, la forma en que se proponen las competencias desde las distintas asignaturas y la necesidad en la educación física de redimensionar su perspectiva hacia un desarrollo integral de la persona que aprende.

Metodología

El laboratorio de educación física ha basado sus acciones en la investigación cualitativa, la cual pretende interpretar las realidades particulares que ocurren en el trabajo vivencial fuera de los espacios tradicionales, con el objetivo de generar ciencia a través del análisis de las realidades de las personas o colectivos (Flick, 2014). En este sentido, este proyecto busca, en cada investigación, impactar de forma positiva la realidad particular de los estudiantes a nivel fisiomotriz, a nivel socioemocional, a nivel ético-corpóreo y a nivel del mejoramiento de la salud desde un movimiento consciente, significativo e intencionado. Básicamente, los proyectos desarrollados se han basado en el interaccionismo simbólico como presupuesto de abordaje a nivel epistémico, ya que:

Desde esta perspectiva, el significado se propone como un efecto secundario de la interacción, por lo cual los sujetos comprenden el mundo a través de la confrontación de realidades que confluyen en una modificación propia de la existencia, considerando que las diferentes culturas desarrollan procesos de aprendizaje que están ligados a las realidades particularidades del contexto, las costumbres o hábitos heredados y la perspectiva de sociedad que se imagina construir. Estos factores inciden en la manera en la que se comprende el mundo, al considerar que cada persona estructura una visión o un imaginario de la realidad mediado por el núcleo social en el cual se forma. Por lo tanto, las realidades construidas varían según las relaciones que se estructuran al compartir y convivir con los otros. (Piñeros, 2021, p. 215)

Por otro lado, en el laboratorio de educación física prima como diseño de investigación la teoría fundamentada, que se ha direccionado a correlacionar los hallazgos que se encuentran en las interacciones de clase y a codificarlos de forma axial, teórica y sustantiva (Strauss y Corbin, 2002),

y la investigación-acción, la cual tiene como objetivo mejorar la práctica desde los ciclos de reflexión continua. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines, por ejemplo: la «justicia» en la práctica legal; la «atención al paciente» en la medicina; la «conservación de la paz» en la política; la «educación» en la enseñanza (Elliot, 1993, p. 67).

Desde esta perspectiva, cada hallazgo a nivel investigativo en el ámbito pedagógico, desde el laboratorio de educación física, responde a la transformación de las prácticas de enseñanza, saber y aprendizaje en aspectos relevantes a la aprendibilidad, la educabilidad y la enseñabilidad. Del mismo modo, los instrumentos para recoger la información en las diferentes apuestas investigativas han pasado por las rúbricas, matrices, diarios de campo en vídeo, encuestas abiertas y formularios en línea, lo cual, redundando en el beneficio de la comunidad educativa, ya que se retroalimentan los procesos pedagógicos desde las reflexiones gestadas en las propuestas didácticas.

Resultados y discusión

Desde los diferentes objetivos de investigación se pueden relatar los siguientes hallazgos:

Desde el OE1: adecuar un espacio con diferentes tipos de máquinas multifuerza, caminadoras, elípticas, poleas, bandas elásticas, balones de *fitball*, colchonetas, materiales alternativos, que permitan realizar investigación en torno a la actividad física escolar, el ejercicio físico, la educación física y la educación con la comunidad educativa.

En el año 2019 se recibe un salón en la planta física del colegio, que permite desarrollar apuestas educativas desde el movimiento en los descansos escolares.

El escenario educativo tiene una amplia acogida por parte de los estudiantes de los últimos grados, de algunos docentes interesados en el bienestar y de los maestros de Educación Física, quienes ven reflejado el esfuerzo a través de los años en este nuevo espacio. Esta visión coincide con lo expuesto por Liévano (2021) quien afirma que «Los docentes que practican actividad física lo hacen por salud, liberar el estrés, por gusto, por bienestar físico, recreativo y por mantener un buen estado emocio-

nal, otros practican por diversión, quemar grasa, por mantenimiento, por conservación» (p. 221). Del mismo modo:

considerar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que llevan a los jóvenes a asistir al colegio nos puede llevar al planteamiento de nuevas posibilidades de evaluación en el aula de clases que consideren los estadios neurobiológicos de aprendizaje y la predisposición con la cual un joven llega al lugar donde aprende. (Piñeros, 2021, p. 216)

Ahora bien, el escenario de investigación posibilita estas reflexiones que apuntan a la transformación de las realidades particulares de la población objeto de las distintas investigaciones.

Desde el OE2: proponer desde el laboratorio de educación física investigaciones en el contexto escolar que aporten al mejoramiento del currículo desde el movimiento en los diferentes niveles educativos.

Se han gestado en este proyecto, al interior del Colegio Carlos Albán Holguín IED, avances como el «currículo de Educación Física desde una pedagogía de la biomotricidad», el cual modifica la visión desde la que se asume esta asignatura en la escuela, involucrando competencias socioemocionales, éticas y fisiomotrices en cada una de las unidades didácticas, lo cual genera transformaciones en todos los niños de la comunidad educativa. La adquisición de un escenario para la práctica de la actividad física de estudiantes y maestros que ofrece espacios de bienestar en horarios alternativos al aula de clase, y el mejoramiento en la calidad de vida de los estudiantes de grado décimo y undécimo, participantes del proyecto, quienes evidencian desde sus narrativas sensaciones de bienestar y salud a nivel físico y emocional. Por último, la propuesta pedagógica basada en la enseñanza para la comprensión desde el movimiento en grado preescolar, que visibiliza la forma en que el estudiante comprende en las primeras etapas de vida y que se socializa en un artículo de divulgación en la Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa (Piñeros, 2021).

Desde el OE3: desarrollar mecanismos para promocionar el proyecto a nivel local, distrital y nacional cuando arroje los resultados deseados.

Se ha participado desde la investigación en distintos eventos académicos, como son seminarios de educación, foros nacionales e internacionales, simposios, coloquios, congresos y entrevistas virtuales para entidades como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Universidad Nacional de La Matanza,

entre otras. Por otro lado, se han publicado alrededor de 12 artículos en diferentes capítulos de libros, revistas de divulgación y el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*. En la misma línea, se ha conformado el grupo LABEFCAH (Laboratorio de educación física Carlos Albán Holguín), el cual participó en la convocatoria 894 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), con cuatro compañeros de la institución, logrando quedar registrado como grupo de investigación en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (IDEP, 2022).

Conclusiones

Los escenarios educativos en los colegios públicos pueden desarrollarse en momentos diferentes al aula regular, ya que, en ocasiones, las estructuras curriculares se fortalecen, según Santomé (1998), en las áreas duras de la educación, restando importancia a las áreas marías. Esta realidad disminuye el número de horas en asignaturas relevantes a la formación integral de la persona y disminuye las posibilidades de educar a los otros desde escenarios alternativos.

Cada propuesta o proyecto que presenta un docente o un colectivo de la comunidad debe generar apuestas pedagógicas y didácticas que también impacten o beneficien a todos los estudiantes del currículo formal. Esto se hace posible a través de la divulgación de los resultados y de la incorporación de estos a las competencias propias del núcleo común.

Considerar las intencionalidades que tienen los niños, niñas y jóvenes en relación con una visión de escuela motivante, aporta en la transformación de los proyectos a futuro, ayuda a situar el currículo con pertinencia desde las investigaciones e innovaciones, y genera ambientes de aprendizaje que pueden generar mejores resultados en términos educativos.

El movimiento, la actividad física, el ejercicio físico y el bienestar en las escuelas debe ser un tema prioritario que permee de forma integral a toda la comunidad educativa, ya que se considera una base fundamental en la estructuración de los procesos cognitivos, de atención, de fortalecimiento en la memoria y en el estímulo de la emoción.

Referencias

- Castillo, Y. y Aguilar, C. (2017). Prevención de enfermedades metabólicas en Latinoamérica: un reto de estos tiempos. *ALAD (Asociación latinoamericana de diabetes)*, (7), 54-56. <https://www.revistaalad.com/abstract.php?id=351>
- Cintra, O. y Balboa, Y. (2011). La actividad física: un aporte para la salud. *Revista Digital EFDeportes*, 16(159). <https://efdeportes.com/efd159/la-actividad-fisica-para-la-salud.htm>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Forés, A., Gamó, J. R., Guillén, J., Hernández, T., Ligoiz, M., Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Editora Géminis.
- Herrera, T. H. (2016). *El Currículo de la Educación Física como Promotor de Hábitos de Vida Saludable en la Institución Educativa Fernando Mazuera Villegas Sede A Jornada Mañana Localidad 7 (Bosa)*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás de Aquino]. <http://hdl.handle.net/11634/4206>
- Liévano, J. N. (2021). La importancia de los espacios y escenarios deportivos para la práctica de la recreación y el deporte. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(2), 209–234. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i2.68>

- Obando, I., Calero, S., Carpio, P. y Fernández, A. (2017). Efecto de las actividades físicas en la disminución del estrés laboral. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(3). <http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/382/152>
- Parlebas, P. (2020). Educação física e praxiologia motriz. *Conexões*, (18), 1-8. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659657>
- Piñeros, J. C. (2021). El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 211–228. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.33>
- Piñeros, J. C. (2021). Hacia una educación pertinente: percepciones de los estudiantes de grado undécimo en la localidad séptima de Bogotá (Bosa). *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 195–244. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.59>
- Piñeros, J. C. (2019). *Pedagogía de la biomotricidad: orientaciones didácticas basadas en el buen vivir*. [Tesis de doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/17
- Pérez, Á., Hortigüela, D., Fernández, J., Gutiérrez, C. y Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos*, 39, 345-353. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80283>
- Santomé, J. T. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taborda, D. A. (2022, 1 de junio). *Por primera vez en los 27 años del IDEP, grupos de investigación de profes del distrito son registrados en el SNCTeI*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <http://www.idep.edu.co/?q=es/content/por-primer-vez-en-los-27-anos-del-idep-grupos-de-investigacion-de-profes-del-distrito-son>

Chagra Ancestral. Presentación de una propuesta de educación intercultural para alimentar el currículo formal a través de la enseñanza de saberes otros en la escuela¹

Anyie Paola Silva Páez²

Resumen

Este artículo presenta una iniciativa de corte intercultural denominada *Chagra Ancestral* que alimenta el currículo formal en el Colegio La Concepción al involucrar saberes locales y situados, propios de las familias concepcionistas oriundas de la localidad de Bosa (Bogotá, Colombia) como territorio Mhuysqa. La iniciativa se desarrolla en el marco de un estudio de carácter cualitativo y se implementa la entrevista semiestructurada como instrumento de validación de sus alcances. Así, esta propuesta permite concebir a la escuela como escenario en el que se construyen conocimientos formales –científicos–; a la comunidad como el lugar de construcción de conocimientos informales –locales y situados– (Lacasa, 1997), y a la chagra como el lugar donde convergen los dos tipos de conocimiento, dando respuestas a situaciones problema de la realidad de los estudiantes desde un ejercicio intercultural. Los resultados de la investiga-

- 1 Este documento se presenta en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, 2020.
- 2 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el Colegio La Concepción IED. Coordinadora del Programa de Educación Intercultural La Concepción y del Proyecto Legado Indígena. Premio a la Investigación e Innovación Educativa, SED-IDEP, 2018. Correo electrónico: apsilva@educacion-bogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-850X>

ción destacan a la *Chagra Ancestral* como una alternativa que, además de permitir un ejercicio intercultural, promueve la emergencia de actitudes y hábitos a través de la siembra, sumado a la promoción del trabajo comunitario y al reconocimiento de la diferencia cultural. A modo de discusión se plantea la necesidad de formar al profesorado en la interculturalidad para combatir discursos que se proponen deslegitimar prácticas innovadoras y generar responsabilidad en las instituciones educativas frente a la inversión para la implementación de estas.

Palabras claves: currículo, chagra ancestral, interculturalidad, espacios alternativos de aprendizaje, sabidurías otras.

Introducción

La huerta escolar generalmente se presenta como una estrategia para abordar contenidos en el área de Ciencias Naturales (Weissmann *et al.*, 1990). Sin embargo, el presente artículo pretende poder extender el impacto de las huertas más allá de la educación en ciencias naturales y convertirlas en un espacio alternativo de aprendizaje intercultural y así contribuir a la transformación curricular, de un carácter eurocéntrico a una opción intercultural.

Para ello, desde un enfoque cualitativo y un modelo de investigación-acción participativa, el presente artículo expone una iniciativa denominada *Chagra Ancestral*, entendida como una huerta escolar desde sabidurías indígenas. Evidentemente, no resulta fácil trabajar estas nociones en el ámbito escolar, en primer lugar, por una dificultad estructural: ninguno de estos tres conceptos –interculturalidad, espacios alternativos de aprendizaje y chagra ancestral– están presentes en el currículo oficial, puesto que este está fundamentado en la división del saber en disciplinas aisladas y, por ende, no permite la emergencia de procesos interculturales. De aquí, la importancia de generar procesos innovadores en educación que permitan la convergencia de diversidad de saberes, pues la promoción del reconocimiento, el diálogo y el respeto en contextos interculturales son principios fundamentales a la hora de pensar la construcción de sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas (Mason, 2015, p. 79).

Atendiendo a esta necesidad, se enfatiza en el significado de una chagra ancestral, o huerta escolar desde sabidurías indígenas, a partir de la in-

dagación de diferentes fuentes, para luego, exponer al detalle la fundamentación y los alcances de la propuesta.

En cuanto a la muestra poblacional participe en la *Chagra Ancestral*, se trabajó inicialmente con 20 estudiantes de educación básica secundaria del Colegio La Concepción, integrantes del proyecto *Legado Indígena*, quienes recibieron talleres de formación en relación con la siembra por parte de actores indígenas de diferentes comunidades (mhuysqa, wayú, embera, quechua). Desde allí, los estudiantes empezaron a confrontar los conocimientos adquiridos en la escuela sobre las propiedades de las plantas, la siembra, la agricultura urbana y las huertas escolares, determinando las similitudes y las diferencias con las sabidurías indígenas adquiridas en los talleres. Posteriormente, estos estudiantes asumieron el rol de profesores desde la iniciativa *Los legados son los profes* que tiene como finalidad que los estudiantes del proyecto que habían adquirido sabidurías indígenas, las replicaran al resto de la comunidad; de este modo, ellos empezaron a enseñarles a los demás estudiantes los conocimientos aprendidos involucrando también a padres de familia en las labores de la chagra ancestral, con lo que se logró gran impacto en la comunidad concepcionista.

Así, esta iniciativa se presenta como una propuesta de educación intercultural que, además de servir como escenario donde convergen diferentes tipos de saberes, también permite el desarrollo de habilidades y talentos en los estudiantes, fortalece el trabajo en equipo, el reconocimiento de la comunidad, entre ellos los abuelos, los padres y los indígenas, sin dejar de ser una propuesta que apunta al desarrollo sostenible al incentivar los hábitos de reciclar y reutilizar los desechos.

Marco teórico

*La chagra es para los indígenas «el lote escogido del cual vivimos, es el pulmón que nos da la vida, sin ella, sería muy difícil de sobrevivir»
Eladio Neira Yepes, Mitú, 1998*

Las instituciones educativas se han convertido en nuevos ecosistemas multiculturales (Ricardo, 2011); fenómenos como el desplazamiento, el conflicto armado, las constantes migraciones extranjeras han hecho de la escuela un escenario donde convergen múltiples representaciones

culturales, lo que implica una reestructuración del currículo formal de carácter eurocéntrico que rige la educación en Colombia, puesto que este, desafortunadamente, no se articula a los contextos de vida, así lo exprese en el discurso; en la práctica se imponen modelos autoritarios de enseñanza (Sierra *et al.*, 2010, p. 26) que no permiten el abordaje de la diferencia cultural. Sumado a ello, frecuentemente, los profesores tienden a «transmitir los conocimientos científicos como verdades cerradas, universales e indiscutibles» (Weissmann *et al.*, 1990, p. 46) producto de su formación profesional también de corte occidental, pues ellos no están formados para la interculturalidad, entendida esta como una forma de interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por el diálogo y el respeto mutuo (Mason, 2015, p. 74).

Teniendo en cuenta esta realidad de la escuela, en términos de Zambraño *et al.* (2018), se hace necesario idear, implementar e incorporar al currículo herramientas pedagógicas innovadoras que le aporten flexibilidad, reciprocidad, carácter problematizador y participativo, donde el estudiante pueda vivenciar desde la realidad de su contexto la comprensión de saberes interdisciplinarios de las diferentes áreas de estudio (p. 458). Estas herramientas pedagógicas innovadoras que señalan los autores, deben apuntar a la resignificación del currículo formal en un currículo intercultural, el cual exige una articulación con los distintos aspectos de la vida de los estudiantes para generar procesos de aprendizaje que contribuyan con el mejoramiento de sus condiciones de vida, pues como afirma, Mason (2015):

La promoción del aprendizaje intercultural ocupa un rol central en la formación de ciudadanos conscientes de los desafíos que implica vivir en una sociedad global e interconectada. En ello se reconoce la necesidad de aprender a dialogar y convivir en la diferencia, fomentando habilidades concretas que permitan el reconocimiento, valorización y entendimiento de la diferencia cultural en sus múltiples formas y contextos. (p. 67)

Respondiendo a esta necesidad, la *Chagra Ancestral* se presenta como una propuesta que permite interrelacionar el entorno inmediato de los estudiantes con los contenidos de la escuela a través del diálogo de saberes, entre el conocimiento científico que se adquiere en la escuela y los conocimientos locales y situados propios del contexto. Con esta los estudiantes confrontan los conocimientos aprendidos en la escuela desde el conocimiento científico con el conocimiento local o situado pro-

veniente de comunidades indígenas o de la voz de sus abuelos oriundos de la localidad y, por ende, descendientes de la cultura mhuisqa. Esta dinámica de diálogo de saberes permite superar los imaginarios de anulación del conocimiento situado por parte del conocimiento científico mediante la emergencia de procesos donde el conocimiento científico coexista con el conocimiento cotidiano o local (Arnay, 1997), pues la idea es demostrar que se puede convivir con Occidente y con los demás, pero que coexistir es eso, existir juntos, nunca existir a condición de renunciar a ser, a existir (Bonfill Batalla, 1999). Desde estas lógicas emergen nuevas formas de construcción de conocimiento en contexto, desde la participación activa y comunitaria (Lacasa, 1997) como uno de los elementos a adoptar de la educación propia de los indígenas, a fin de resignificar el currículo formal a partir de procesos interculturales. Tal y como es concebido por el CRIC, al afirmar que:

Desde nuestras prácticas pedagógicas, le damos gran importancia a la construcción colectiva del conocimiento, que tiene como punto de partida las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones, postulados y diversas formas de conceptualización que se dan alrededor de la realización social de cada persona y colectivo, articuladas al territorio, naturaleza, comunidad, familia, trabajo, otros espacios de socialización, y contextos de elaboración simbólica y de espiritualidad. (Consejo Regional Indígena del Cauca —CRIC—, 2003, p. 13, como se citó en Sierra y Klaus, 2004)

Así, en el trabajo en la chagra como espacio alternativo de aprendizaje intercultural, es más importante la construcción de conocimientos que emergen en las vivencias como comunidad, en las habilidades, destrezas y capacidades que se fortalecen *in situ*.

Desde esta dinámica, la chagra ancestral es asumida como aquel huerto escolar con sistemas de producción indígena que evidencian la interacción entre formaciones socioculturales y ecosistemas (Yunda, 2000). En la chagra está plasmada la cosmovisión indígena, producto de procesos de interacción y diálogo con la naturaleza (p. 50). En este orden de ideas, se concibe a la chagra como escenario educativo que permite poner en práctica un aprendizaje activo y cooperativo, basado en un proceso de reflexión para dar respuesta a diferentes problemáticas dentro del contexto escolar, siendo esta una estrategia para desarrollar actitudes y valores encaminados al fortalecimiento de competencias ciudadanas, la conservación y el cuidado del medioambiente (Zambrano *et al.*, 2018).

La huerta escolar, a su vez, cobra importancia como escenario para el desarrollo de competencias críticas e investigativas, que favorezcan la adquisición de nuevos saberes y, resulta positiva, ya que los estudiantes aprenden desde la experiencia, fortalecen la participación y colaboración, al tiempo que se propicia un diálogo de saberes entre las personas que intervienen, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se torna bidireccional y significativo para los participantes del proceso (Jiménez *et al.* 2018, p. 502).

De esta manera, propuestas como los huertos escolares o chagra ancestral –para esta investigación–, se presentan como alternativas para alimentar el currículo formal y dar lugar a currículos interculturales, pues hablar de un currículo intercultural significa recuperar, fortalecer y recrear los saberes, la lengua y demás aspectos de la cultura, así como identificar aquellos aspectos de la vida familiar y comunitaria en crisis, para que niñas, niños, jóvenes y adultos puedan proponer alternativas y establecer relaciones con la sociedad mayoritaria en un plano de respeto y equidad, no de subordinación (Sierra *et al.*, 2010).

Al respecto, las dinámicas de aprendizaje en la *Chagra Ancestral* no solo tienen en cuenta las diferencias entre las personas y las culturas, sino también las convergencias que existen entre estas: los valores compartidos, las normas de convivencia aceptadas, los intereses comunes (Cano, s. f., p. 215). Esto posibilita un diálogo entre personas procedentes de diversas tradiciones culturales que llevan a la construcción de conocimiento intercultural e interdisciplinar alrededor de situaciones problema propias de las realidades de los estudiantes.

Además, la chagra, como ejercicio práctico y vivencial, desarrolla actitudes y hábitos sostenibles. El desarrollo sostenible plantea que hay que satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de desarrollo de las generaciones futuras (ONU, 1987, como se citó en Rodríguez *et al.*, 2015). Sin embargo, el discurso de sostenibilidad, aunque tiene gran desarrollo teórico (está presente en múltiples ámbitos de la actividad humana, en el discurso institucional y en el de los movimientos sociales), su nivel de enunciación en la práctica no es muy notable, pues ha tenido poco éxito como instrumento del cambio social (Rodríguez *et al.*, 2015, p. 35).

Esto se evidencia en el despilfarro de los recursos, el incremento de la desigualdad y de los residuos contaminantes. De aquí la importancia

de innovar en la escuela con propuestas como la *Chagra Ancestral* que, desde la interculturalidad, contribuyan al desarrollo sostenible, la participación ciudadana, la creatividad, el espíritu crítico y las relaciones de complementariedad.

En conclusión, el trabajo en la chagra ancestral fomenta en la comunidad educativa la construcción colectiva, el desarrollo de capacidades de cooperación y solidaridad, y el compromiso con el tratamiento y resolución de los problemas socioambientales, educando a la población en valores y conductas prosociales. Además, permite, a partir de la práctica pedagógica, la emergencia de ambientes innovadores de aprendizaje que despiertan mayor interés y motivación en los estudiantes al generar en ellos capacidades y habilidades desde un aprovechamiento de los saberes de forma interdisciplinar.

Metodología

La *Chagra Ancestral* se construye en el marco de un proyecto macro denominado *Legado Indígena*, el cual tiene como objetivo revitalizar saberes otros en la escuela desde la danza, la etnomatemática, los juegos tradicionales, el reconocimiento del territorio ancestral, el tejido, la gramática mhuytsqa, el arte de la siembra, entre otras. Desde esta última, la presente iniciativa se enmarca en un enfoque cualitativo al abordar un problema social (Vasilachis, 2006) buscando comprender e interpretar la realidad de los fenómenos que se estudian en contexto.

Se utilizó el modelo de investigación-acción participativa, entendido como un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales (Balcazar y Hayes, 2002), y por ser una propuesta metodológica que involucra a los actores en el conocimiento y la solución de sus problemas a través del diálogo de saberes entre lo local y lo occidental.

Para verificar la validez de la propuesta se implementó como instrumento de recolección la entrevista semiestructurada, entendida como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado, para tratar un asunto o para recoger información específica de un tema en particular (Pinto y Grawitz, 1965). Finalmente, para el análisis de datos se clasificó la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas

en tres categorías: procesos interculturales, procesos interdisciplinarios y diálogo de saberes científico-local.

Implementación

En lo que se refiere a infraestructura, para el 2014, en un lote baldío, donde hace ocho años se luchaba por la construcción de las instalaciones propias del Colegio La Concepción, se decide construir una chagra, entendida como un espacio de siembra desde prácticas ancestrales que aporta al desarrollo sostenible, pues es un espacio donde se hace uso de material reutilizable y reciclable como elementos fundamentales de su quehacer. Así, se emplean guacales de frutas, llantas y botellas de gaseosa como materas; desechos de construcción para delimitar las camas, botellas de gaseosa como regaderas, adaptándolas desde diferentes estrategias de riego, se emplean también cubetas de huevos como semilleros. En la figura 1 se puede observar la chagra ancestral.

Figura 1. Chagra ancestral



Componentes de acción pedagógica

Desde la formación integral, la *Chagra Ancestral* se fundamenta en algunos componentes de acción pedagógica, como son: el componente conmigo mismo, con el otro y con el medio.

Componente conmigo mismo: para transformar las relaciones con uno mismo se utiliza la chagra desde lo artístico, donde el estudiante aprende a sembrar, a decorar, a organizar, a esperar, a hacer instrumentos, a cantarle a la naturaleza, etc., y este desarrollo artístico le permite conocerse mejor, conocer sus fortalezas, sus habilidades y sus cualidades.

Componente con el otro: la chagra le permite al estudiante relacionarse con el otro sin importar sus características; se trabaja, se siembra, se cuida y se disfruta en equipo. Los roles permiten que el estudiante comprenda la responsabilidad frente a los otros y reconocerse en la diferencia como complemento en un trabajo común. En este componente es de resaltar la relación directa que los estudiantes han tenido con representantes de comunidades indígenas que han venido a compartir sus conocimientos ancestrales frente al arte de sembrar (mhuysqas, nasas, ingas, wayú, etc.)

Componente con el medio que le rodea: por medio de la chagra el estudiante comprende la importancia de cuidar el medio, respetarlo y hacer algo por él; sembrar, reciclar y promover estas prácticas en el resto de la comunidad. En la chagra los estudiantes siembran tres clases de plantas: las alimenticias como lechuga, acelgas, zanahorias, fríjol, alverja, papa criolla, con las que se han realizado jornadas de sopa comunitaria, en donde participan todos los estudiantes y algunos padres de familia y abuelos en la elaboración del alimento con los productos orgánicos cosechados. Se siembran también plantas aromáticas y medicinales, entre las cuales se encuentra la marihuana, la coca, el tabaco. Además, se aprende acerca del manejo de residuos mediante la elaboración de compostaje. En la escuela, el compostero es el lugar donde se prepara el abono o compost, para aprovechar los desperdicios orgánicos y evitar la contaminación ambiental (Yaguara, 2011). Los estudiantes traen los residuos orgánicos de sus casas y lo depositan en el compostaje, el cual es cubierto con tierra y se revuelve de vez en cuando; pasado un tiempo, se utiliza como abono para la tierra.

Fundamentos desde sabidurías indígenas

El proceso de la siembra en la chagra ancestral está enlazada y encadenada espiritualmente a los movimientos del sol (equinoccios y solsticios) y a las fases de la luna.

Cambio de fuego. Equinoccios y solsticios: el cambio de fuego es el caminar que se enmarca dentro de la casa de pensamiento denominada *Qusmuy*. Este mantiene un sistema de relación espacial entre los puntos cardinales articulados con los cuatro elementos básicos (Alcaldía Local de Bosa, 2015) enlazando todas las dimensiones de la vida, entre ellas la siembra, pues lo que ocurre afuera ocurre adentro, y lo que ocurre adentro ocurre afuera (Matías, 2014).

El Año Nuevo para los mhuytsqa comienza el 21 de marzo, equinoccio de primavera o *Mushuk Wata*. El fuego está ubicado en el centro del *Qusmuy*, antecedido de la bendición de la semilla, que es una ceremonia donde se eligen las que serán sembradas, posteriormente se desarrolla la ceremonia del Año Nuevo que es el momento de la siembra, dando lugar al tiempo del fuego (*ghata*) comprendido del 21 de marzo al 21 de junio, tiempo que representa la salida del sol y la planta de yopo, proveniente de los llanos orientales. El 21 de marzo el fuego es movido a la parte oriental de la casa.

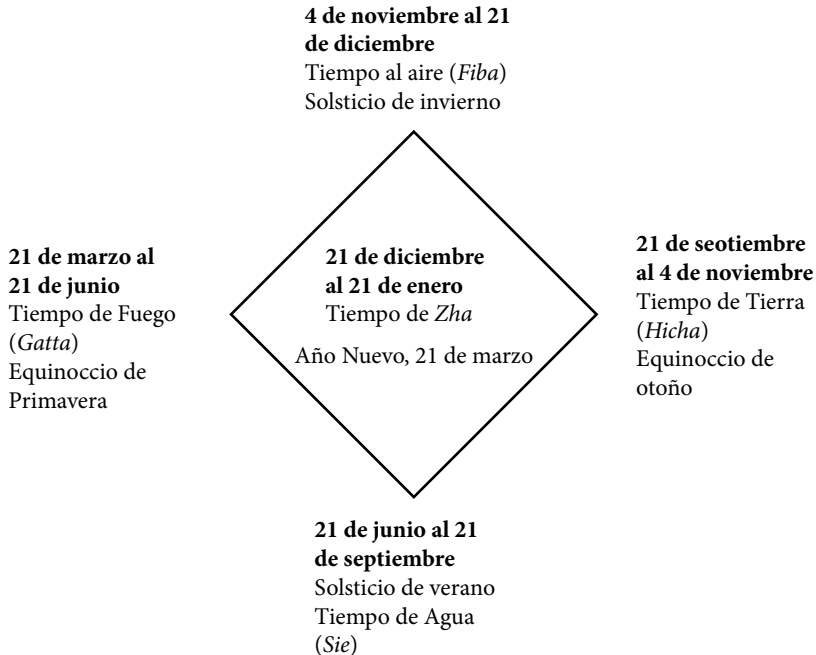
Del 21 de junio al 21 de septiembre, solsticio de verano, de mitad de año o Inty Raymi donde se celebra el recibimiento del astro mayor, el padre sol; el fuego es movido a la parte sur de la casa, dando inicio al tiempo del agua (*sie*) y de la planta *tyhyquy*, tiempo de palabra, de pensamiento dulce; el 21 de junio se pide por la fecundidad de la tierra.

Entre el 21 de septiembre al 4 de noviembre, el fuego se mueve al occidente de la casa, por donde se oculta el sol, tiempo que corresponde al elemento tierra (*hicha*) y a la planta de coca o hayo; en este tiempo se deshierba y se aporca para darle fuerza a los cultivos.

Del 4 de noviembre al 21 de diciembre, el fuego es trasladado al norte de la casa, dando lugar al tiempo del aire (*fiba*) y de la planta del tabaco u *hoscaie*; este tiempo es para recoger las cosechas.

El último movimiento del fuego es del 21 de diciembre al 21 de enero, es el tiempo de *zha*, o tiempo de descanso, el tiempo sin tiempo, es tiempo vacío, de dejar descansar a la madre tierra y que se fortalezca de nutrientes para volver a empezar el ciclo de la siembra.

Figura 2. Representación cambio de fuego



Fases de la luna: los cambios lunares influyen en los procesos de germinación y producción de los cultivos. Para los indígenas la influencia de las fases de la luna se puede determinar a través del aumento o disminución de la savia (alimento de la planta), la luz que se refleja en la luna se penetra a través del suelo y según su intensidad afecta en el proceso de germinación y crecimiento de las plantas. Así, en cuarto creciente se favorece el crecimiento del follaje y la raíz por la cantidad de agua acumulada en el suelo, tiempo predilecto para la siembra de hortalizas. Ya en luna llena disminuye el crecimiento de las raíces, pero aumenta el del follaje. No es conveniente cortarlas en esta fase, pues al acumular cantidad de agua las hormonas que promueven el enraizamiento (auxinas) estarán muy diluidas y no ayudarán a estimular la emergencia de raíces.

Respecto al cuarto menguante, la intensidad de la luz empieza a disminuir y es tiempo ideal para realizar trasplantes, con un crecimiento rápido de las raíces con las que las plantas pueden adquirir agua y nutriente del suelo garantizando su buen crecimiento.

En la luna nueva, considerado el tiempo de reposo, las plantas pueden adaptarse al medio sin sufrir daño por la poca intensidad de la luz para prepararse para el siguiente período lunar, donde se espera un crecimiento balanceado. Esta época es apta para las labores de aporque, control de malezas, podas, desahíjes, tutorados, fertilización, etc. (Torres, 2012). Estas lógicas lunares las abuelas indígenas también las aplican para el corte del cabello.

Propiedades de las plantas desde el saber indígena: la sabiduría para los indígenas se transmite de generación en generación a través de la tradición oral, del compartir de la palabra, de allí la importancia de los abuelos, quienes por su edad y su experiencia conservan más conocimiento en su memoria y son ellos los principales transmisores de este.

Para la formación de los estudiantes frente a las propiedades de las plantas, según los saberes indígenas, se contó con el testimonio de la abuela Fidelina del Cabildo Indígena Mhuysqa de Bosa. Vale la pena rescatar apartes de su intervención:

Nuestros abuelos en su mayoría han tenido huerta, y tierra donde sembrar, recordamos entre todos algunas de las plantas medicinales más conocidas como la ruda (se utiliza para los cólicos y la matriz), la hierbabuena (para el dolor de estómago, gripe), el toronjil, la caléndula, la sábila (para las quemaduras), el romero, manzanilla, la ortiga, el ajenojo, limonaria, canelón –una planta aromática dulce que saca el frío– [...] El poleo sirve para la tos, también para los niños que se orinan en la cama; se les hace el agua o el cataplasma.

Con el romero uno hace buches cuando le duele a uno las muelas y santo remedio. El hinojo para las vistas. La romaza antiguamente servía para peinarse, la lengua de vaca, que llaman comúnmente, eso era la gel de antes. El cidrón, la menta para aromática. Seguimos por la verbena, la siete esencias, muchas sirven para riegos y cataplasmas, siete plantas se usan. Seguimos por el toronjil, se la toma o se baña. El perejil liso, en donde la raíz se usa para la tensión: la machaca, la pone a hervir y se lo toma todo el día; también la hoja se pica y se pone en la comida, en la papa, por ejemplo.

La guava, esa es de acá, las semillas rojas que bota sirven para los golpes y las heridas, esa es bendita, la cebolla de la buena suerte, esa la trajó la finada Beatriz Chiguasque, da una flor muy bella. El apio también se pica en las comidas, como el perejil. La palitaria para los riñones, dos o tres hojas y las pone a hervir. La ruda que cuando no prende hay mala

energía, mala mano. El altamiso, cataplasma son siete hierbas amargas para la matriz, riegos. La insulina para los diabéticos, con tres hojitas hacen el agua y se la toman y la estevia para suplir el azúcar. La guchuva, después el paico, para purgar.

También muchos sembraban plantas como alimento, por ejemplo: el maíz, la cebada, el trigo, la papa o la alverja eran comunes, así como frutales como la curuba, la uchuva, la mora, la papayuela o el tomate de árbol.

En medicina ancestral, puntualmente en el espacio del *Qhusmuy* se conocen también plantas que tienen un poder más espiritual como el tabaco o el hayo. Más allá de nombrar plantas también se habla sobre la importancia de cortar las plantas en sesgo, de pedirles permiso, de hablarles y sentirlas. Es muy bonito ver el proceso del crecimiento de la planta, ver la tierrita cuando está seca como se empieza a marchitar y cuando se le echa agua comienza a reverdecer.

La ortiga blanca sirve para los huesos, la artritis, aunque toca ortigarse, pero también se puede tomar su agua, es efectiva para las alergias; antiguamente había ortiga negra, la abuela Fidelina aún conserva esta planta en su casa. Todavía se sigue castigando a los niños ortigándolos. Mientras más le tenga miedo a la ortiga más le arde.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados de la implementación de las actividades y de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas tanto a padres como a estudiantes, encontrándose que la chagra ancestral se presenta como un escenario donde el estudiante desarrolla actitudes, habilidades y motivaciones que le permiten conocerse, conocer al otro y a su contexto, contemplase como sujeto transformador de la realidad como se evidencia en el testimonio de Camacho (2014), quien afirma que:

Con el trabajo en la chagra he conocido prácticas de los indígenas y creencias de ellos, son personas que tienen mucho que dar, yo pensaba que ellos eran atrasados, pero no, uno conoce de ellos y ellos tienen mucho que dar a la sociedad. (Comunicación personal, 9 de abril de 2014)

Además, es un espacio que contribuye a la construcción de identidad y reconocimiento de lo propio en los estudiantes, al familiarizarse con su contexto, al valorar los alimentos que sus familias utilizan en su cotidianidad como testigos de la complejidad de su producción y a la madre tierra que

los provee, al reconocer a su comunidad, sus abuelos y padres, a partir de los procesos intergeneracionales que se gestaron, donde ellos fueron sujetos de admiración y respeto por el conocimiento y sabidurías que, desde su experiencia, demostraron en contexto mediante la tradición oral.

La chagra ancestral también aporta a la formación de identidad de los estudiantes, al apropiarse de su territorio y generar hábitos de cuidado por la naturaleza y los seres que la componen, comprendiéndola como un ser más en el universo y no como un recurso de explotación al servicio del hombre, como lo afirma García (2014) miembro de *Legado Indígena*:

Sembrar es más que abrir huecos en la tierra, va más allá de compartir y rescatar los saberes de nuestros ancestros que han dejado una huella en nosotros [...]; de la naturaleza aprendemos que no la debe dañar el hombre, la naturaleza también es un ser vivo. (Comunicación personal, 9 de abril de 2014)

Así, la chagra ancestral como espacio de aprendizaje intercultural, no solamente permitió la convergencia de diferentes sabidurías (científicas, indígenas, de abuelos campesinos) sino que, además, sirvió como escenario donde comulgaron diferentes redes y colectivos con intereses similares frente al arte de sembrar que contribuyeron al trabajo en la chagra, como se puede observar en la figura 3.

Figura 3. Legado Indígena, Corporación Tierra de Hermanos y Colectivo Raíces y Cultura, en Chagra Ancestral.



Por su parte, para la sostenibilidad del proyecto, la chagra ancestral participó de diferentes eventos y ferias donde ofrecía los productos orgánicos allí cultivados. Con el dinero recolectado se compraban semillas, ingredientes para la elaboración de insecticidas orgánicos y algunas herramientas necesarias para el trabajo de siembra.

Finalmente, el trabajo en la chagra, desde una función social, resignificó imaginarios respecto a la siembra y empleo de plantas como la coca, el tabaco y la marihuana, pues tanto los medios de comunicación como el contexto social de los estudiantes les inculcan que estas plantas son sustancias psicoactivas y muchos la empleaban para drogarse. Sin embargo, desde el aprendizaje de sabidurías otras, aprendieron que las tres plantas son sagradas para las comunidades indígenas con un gran significado y simbología por sus propiedades medicinales. Así, la coca o hayo simboliza a la madre y el tabaco representa al padre, las dos son utilizadas por los hombres para intercambiar palabra y tomar decisiones vitales para la comunidad. Se consideran sustancias sagradas que dan vida, protección y discernimiento moral, según testimonio de Jimmy Chiguasuque, indígena mhuytsqa de la localidad de Bosa.

Así, en la siembra y cultivo de marihuana los estudiantes no vieron una opción para garantizar la sustancia y consumirla, sino una planta de grandes propiedades medicinales aprendiendo a elaborar linimentos para emplastos. En palabras de la abuela Trina, perteneciente a la comunidad indígena mhuytsqa:

Se cultiva la planta, se toman sus hojas verdes y se sumergen en alcohol depositándolas en un vaso de vidrio, luego se entierra en la *hicha gwaia* (madre tierra) durante un mes para activar sus propiedades. Posteriormente, se desentierra y se realizan emplastos para aplicar en hematomas, evitar inflamaciones y calmar el dolor.

Por este trabajo innovador e intercultural, la *Chagra Ancestral* recibió reconocimiento internacional al participar del *TSL 2017 Schools Sustainability Challenge - La Concepcion Public School - Bogota, Colombia*³.

Es importante mencionar que se usa el tiempo pasado en diferentes afirmaciones porque para el 2017 se iniciaron las labores de construcción de la infraestructura del colegio, lo cual trajo consigo la destrucción de la

3 Ver: <https://youtu.be/Eg6Nrdq9v0U>

chagra. Sin embargo, se le adjudica un espacio en los planos de construcción pensando en su restauración. En la figura 4 se evidencia el trabajo en la chagra en manos de los estudiantes del Colegio La Concepción.

Figura 4. Trabajo en la chagra.



Discusión y conclusiones

Evidentemente, el currículo formal, desde su carácter eurocéntrico, concibe únicamente el saber científico asumido en la escuela desde disciplinas separadas. Al respecto, la *Chagra Ancestral* se presenta como una alternativa para alimentar ese currículo occidental con el abordaje de saberes locales y situados propios de las realidades de los estudiantes.

De esta manera, y teniendo en cuenta los resultados de las entrevistas semiestructuradas, tanto para los estudiantes como para los padres de familia, propuestas como la *Chagra Ancestral* son iniciativas que motivan a participar de las dinámicas de la escuela, pues representa nuevas formas de aprendizaje, desde la práctica, donde ellos son actores fundamentales y con un rol definido y activo dentro del ejercicio de la siembra. Lo anterior está en línea con el pensamiento de Zambrano (2018), quien afirma que la huerta escolar crea y despierta el interés de los estudiantes, el agrado por permanecer en la institución, por aprender, por involucrarse en actividades pedagógicas experienciales (p. 462).

La *Chagra Ancestral*, además de permitir la confrontación de formas de saber, rompiendo el imaginario del saber científico como única forma de conocimiento, incentiva el trabajo en equipo, despierta emociones y pasiones al ver germinar y crecer las plantas, enseña a vivir en la diferen-

cia, entendiendo que, desde una visión intercultural, las diferencias no se superan, hacen parte del ser, las diferencias se aceptan y se aprende a convivir entre ellas en términos de respeto, se construye en medio de estas. Además, una lazos familiares, pues es un escenario que permite la interacción entre comunidad, abuelos, padres e hijos alrededor del arte de la siembra. Todos estos sentires y formas de ser, contruidos desde un trabajo intercultural, aportar en la formación de ciudadanos para la paz y la convivencia, tal y como lo expresan Rodríguez *et al.* (2015) al afirmar que:

La Huerta Escolar [Chagra Ancestral] incentiva el desarrollo de la participación ciudadana, la autonomía, la creatividad, el espíritu crítico y las relaciones de complementariedad (la solidaridad entre los humanos actuales y con las generaciones futuras, la ayuda mutua y la cooperación, el cuidado, etc.) con la creación de nuevas formas de organización social, basadas en redes horizontales, democráticas, igualitarias, auto-organizadas [*sic*], de intercambio, producción y consumo, que ofrezcan una mayor resistencia a un posible decrecimiento caótico y violento. (p. 39)

De aquí la importancia de generar procesos innovadores en la escuela que permitan alimentar el currículo y abordar sabidurías propias de las realidades de los estudiantes, poniendo en interacción los conocimientos científicos propios de la escuela con conocimientos locales y situados característicos de la comunidad. Para ello, es necesario resignificar prácticas tradicionales propias del currículo formal occidental, enraizadas principalmente en el profesorado, que no ha sido formado en la interculturalidad, lo que se convierte en un obstáculo en la generación de iniciativas que pretenden precisamente alimentar ese currículo eurocéntrico, pues muchas veces esta falta de formación y tradicionalismo se materializa en discursos que deslegitiman las nuevas prácticas de innovación educativa. Al respecto, cobra importancia la actitud y disposición de los profesores en adaptarse y cambiar la transmisión de contenidos desde el modelo tradicional de enseñanza, enmarcada en el aula de clase, a trabajar desde una metodología innovadora al emplear la huerta escolar como estrategia didáctica, que facilita el aprendizaje de conceptos propios de las áreas del saber; que se constituye como un espacio de construcción de procesos investigativos. Esto permite desarrollar capacidades como la curiosidad, el deseo de conocer, indagar, cuestionar, observar, criticar, reflexionar y solucionar problemas (Vera, 2015, como se citó en Zambrano, 2018, p. 462).

Es importante comprender que:

Los profesores tienen un rol central en el aula y en la comunidad como agentes de la interculturalidad, y por eso ellos necesitan deconstruir y reconstruir sus conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad cultural como seres con su propio bagaje y experiencia cultural. (Walsh, 2000, p. 30)

A eso se le suma la falta de un enfoque de pertinencia cultural en todos los niveles del sistema educativo y la carencia de una investigación que permita el diseño de enfoques, metodologías y materiales en contextos interculturales (Sierra, 2004).

Por otra parte, una iniciativa como la *Chagra Ancestral* en la escuela amerita presupuesto para su diseño y conservación, y como es la educación la principalmente beneficiada, deberían ser las instituciones educativas las que se responsabilicen de dicha inversión y no los profesores autores de la propuesta. Aunque para el montaje de la chagra ancestral se gestionó financiación de diferentes instituciones privadas, el ejercicio sería menos complejo si la inversión fuera asumida por las instituciones educativas.

Referencias

- Alcaldía Local de Bosa, Cabildo Mhuysqa y Corpoandes. (2015). Reconstruyendo Nuestra Ley de Origen Mhuysca. *Convenio 201 de 2014*.
- Arnay, J. (1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela hacia una cultura científica escolar. En: M. J., Rodrigo y J., Arnay. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Balcazar, F. E. y Hayes, E. (2002). *The disabling bullet: A peer mentor disability and violence training model. Annual report to the U.S.* Department of Education, Office of Special Education Programs.
- Bonfill, B. G. (1999). Por la diversidad del futuro. *Revista Wiñay Marka*, 12.
- Cano, J. (s. f.) *Competencias interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo*. https://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2013.pdf

- Pinto, R. y Grawitz M. (1965). Méthodes des sciences sociales, 2 Vol. En: *Revue internationale de droit comparé*, 17(2). 547-548. www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_1965_num_17_2_14258
- Giraldo, J. y Yunda, M. (2000). La chagra indígena y biodiversidad: sistema de producción sostenible de las comunidades indígenas del Vaupés (Colombia). *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (44). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/2321>
- Jiménez, V., Sierra, J., Padilla, K., Sierra, Y., Narvárez, M. y Caro, M. (2018). La huerta escolar: estrategia pedagógica apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de competencias investigativas. *Cultura, Educación y Sociedad* 9(3), 499-504. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.59>
- Lacasa, M. P. (1997). Construir conocimiento: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano? En: M. J., Rodrigo y J., Arnay. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Maldonado, S., Ospino, L., Martínez, J., Salgado, G., Salcedo, L. y Ospino, D. (2018). Implementación de una huerta escolar como herramienta estratégica para fomentar la investigación. *Cultura, Educación y Sociedad* 9(3), 335-342. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.38>
- Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Sí Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 15(2), 67-95. <https://www.sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/614>
- Matías, O. (2014). “Los hijos del maíz” de Sesquilé: una mirada al proceso de revitalización cultural del cabildo Mhuysqa. [Tesis de grado, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/40599>
- Ricardo, C. (2011). Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 1(34), 194-219. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/335>

- Rodríguez, F., Fernández, J. y García, J. (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. *Investigación en la Escuela*, (86). <http://hdl.handle.net/11162/124343>
- Sierra, Z. y Klaus, A. (2004) ¿Por qué la realización de este estudio? *Revista Educación y Pedagogía* 19(49), 21-38.
- Sierra, Z., Sinigúí, S. y Henao, A. (2010). Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Visão Global, Joaçaba* 13 (1), 219-252. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/773>
- Torres, A. (2012). *Determinar la Influencia de la Luna en la Agricultura*. Universidad de Cuenca. Facultad de Ciencias Agropecuarias.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Ediciones.
- Weissmann, H., Kaufman, M., Serafini, C. y Dicovskiv, E. (1990). La Huerta, un espacio para investigar. *Investigación En La Escuela*, (12), 45–56. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8866>
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el Tratamiento de la Interculturalidad en la Educación*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Yaguara, M. (2011). *La huerta Escolar una estrategia para mejorar la percepción nutricional y lograr aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10825>
- Zambrano, Y., Rocha, C., Flórez, G., Nieto, L., Jiménez, J. y Núñez, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 457-464. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.53>

Pajareando ando. Evaluación de las medidas de mejoramiento del hábitat para aves en un colegio oficial de Bogotá

Nancy Tovar Velasco¹

Resumen

El crecimiento acelerado y desordenado de la ciudad de Bogotá ha ocasionado la pérdida de gran parte de la diversidad en aves que existieron originalmente en la sabana y en los cerros Orientales. Debido a esto se hace necesario establecer y proteger zonas verdes urbanas para la protección y conservación de las aves. Una de estas áreas centrales de la ciudad es en la cual se encuentra el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, que cuenta con 7600 metros cuadrados de área, en donde el 70 % son zonas verdes con relicto de bosques, pastizales y jardines ornamentales. Para esto se realizó, desde el año 2011, la identificación, clasificación y cuantificación de las aves que allí habitan por medio de censos, captura y grabaciones de sus vocalizaciones. Estas aves establecen un corredor biológico con el humedal El Salitre, la isla del Parque Metropolitano Simón Bolívar y el Jardín Botánico de Bogotá. Los resultados obtenidos evalúan medidas de mejoramiento del hábitat por medio de la siembra de plantas específicas que sirven de alimento a la avifauna, la instalación de comederos, bebederos y nidos. El estudio se centra en ocho especies de aves bogotanas y la identificación de aves migratorias que visitan la zona de estudio en diferentes épocas del año. Después de este trabajo de campo, los estudiantes se capacitan para ser guías en avistamiento de aves. Tanto la riqueza general de la avifauna

1 Docente Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Correo electrónico: netovar@itifjdecaldas.edu.co

como la abundancia de las especies estudiadas en detalle se relacionaron con el área de estudio, mientras que la frecuencia se relaciona con factores particulares en cada especie.

Palabras claves: Bogotá, corredor biológico, conservación, avifauna.

Introducción

El Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas es un colegio oficial con énfasis técnico industrial, modalidad que no le daba mucha importancia al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y tampoco a las problemáticas ambientales que vive la ciudad de Bogotá, razón por la cual se hace necesario implementar proyectos que tengan énfasis en problemáticas ambientales, que reconozcan la fauna y flora presentes en el colegio y las posibles soluciones para preservar el ecosistema urbano.

La enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental puede ser realizada por medio de ayudas didácticas, en este caso proyectos de aula, que contextualicen al estudiante en una realidad, que integren todos los campos del pensamiento y que sean transversales en las instituciones.

Cambiar la forma de enseñanza tradicional, los interminables contenidos programáticos que tienen los estándares curriculares y las clases magistrales es posible si vemos la relación entre la concepción del área y el modelo pedagógico constructivista desde el desarrollo de proyectos de aula, los cuales se hacen en equipo y generan progresos grupales que se traducen en progresos individuales.

El propósito tiene que ver de forma directa con el desarrollo integral de los niños, desde el logro de los objetivos del desarrollo cognitivo hasta los de orden social y emocional, en el marco de la comunicación, los valores, la participación, la ciudadanía y la ética del cuidado. En este caso el tema «Aves» sitúa a los niños en el entorno de los seres vivos, el hecho de identificarlas y conocerlas los lleva a tomar una posición responsable y comprometida con la naturaleza, la vida y su protección. El asociar diferentes aves con sitios específicos de la ciudad, el departamento, el país y el planeta facilita sus procesos de ubicación geográfica y cultural (Bouzas, 2004).

Un proyecto que nace de la curiosidad e interés natural de los niños por la naturaleza tiene el impulso y la motivación suficiente para permitir el

avance significativo en procesos de desarrollo de pensamiento. Es una experiencia concreta que facilita explorar objetos y fenómenos físicos y naturales, acontecimientos sociales, formas de pensamiento abstractas y formas de expresión variadas con las cuales se aproximan a la comprensión del mundo que los rodea. La profundización en un tema concreto permite que el grupo se apropie de un lenguaje colectivo que ayuda a que los niños interactúen, se comuniquen y así puedan construir vínculos sociales y afectivos.

Un proyecto de aula es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos. (Buitrago y Torres, 2009, como se citó en Rincón, 2007, p. 2)

Empieza en el año 2011 organizando a estudiantes de los grados sextos, octavos y décimos, divididos en grupos, según el ave escogida, para identificarlas, clasificarlas y cuantificarlas, por medio de censos por observación y conteos punto a punto que se realizaron cada seis meses; se hicieron grabaciones de sus vocalizaciones, fotografías y vídeos. Para documentar estas actividades se elaboraron bitácoras en las que se registraron todas las actividades y datos estadísticos. Las zonas verdes que tiene el colegio fueron equipadas con comederos, bebederos y nidos; todo esto para lograr incrementar la población y proteger la existente. La socialización del proyecto se realiza desde entonces en el Día de la Ciencia, en ferias de ciencias, en redes sociales (<https://www.facebook.com/groups/praeiteista>) y por medio de la participación en convocatorias de proyectos ambientales.

El objetivo general del proyecto fue **evaluar las medidas de mejoramiento del hábitat de aves en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas**, institución oficial, que se encuentra ubicada en la localidad de Engativá y es corredor ecológico con el jardín Botánico de Bogotá, la isla del parque Metropolitano Simón Bolívar y el humedal El Salitre; lo que le permite recibir la visita de aves migratorias y de algunas que habitan en Bogotá.

Para su formulación y ejecución se tuvo en cuenta que la ciudad, por todos los avances tecnológicos e industriales, ha tenido una acelerada pérdida del hábitat de animales y plantas que siempre la han habitado.

De ahí que se haya considerado fundamental incluir en los procesos académicos todas las problemáticas ambientales relacionadas con la contaminación y con la pérdida de la biodiversidad (Olarte, 2012).

Como las nuevas generaciones manifiestan total indiferencia a las problemáticas ambientales que existen en su entorno, se buscó que las pudieran vivenciar para lograr una apropiación de lo que se tiene y de cómo se debe preservar, pues la situación de la biodiversidad del entorno requiere procesos de investigación que generen una apropiación tal que permita proteger e incrementar dicha riqueza. Por eso se establecieron objetivos pedagógicos e investigativos orientados a fomentar en los estudiantes de educación básica y media dichos conocimientos y sensibilidad, a partir del análisis de problemáticas ambientales de su ciudad, y de estrategias metodológicas tales como investigación de la etología y morfología de las aves, que les permitieran involucrarse en la preservación de la fauna presente en la zona de estudio, por medio de la utilización adecuada de las tecnologías y las redes sociales.

La escogencia del tema se sustentó en la ubicación de la institución educativa, pero también en el hecho de que Colombia es uno de los países más biodiversos del mundo y ostenta el primer puesto en cantidad de especies de aves. Se estima que el país cuenta con más de 1903 especies de aves, de las cuales 66 son endémicas y 96 casi endémicas por tener la mayor parte de su distribución dentro del territorio nacional. Esta cantidad representa el 18 % de las aves de todo el planeta, lo que da la iniciativa para promover y fortalecer actividades que apunten a preservar y aumentar las especies de aves que viven en nuestra ciudad y de las que llegan de visita para escapar del fuerte invierno de las zonas templadas (Van der Hammen *et al.*, 2008), pues Bogotá cuenta con una gran diversidad, reflejo de la riqueza biológica tanto del país como de la sabana que la rodea.

Solo en la sabana de Bogotá se registran cerca de 200 especies de aves distintas, y en los humedales de la ciudad se observan a lo largo del año 144 especies diferentes, entre endémicas, residentes y migratorias. Sin embargo, los efectos de la destrucción de hábitats, la urbanización y la contaminación han ocasionado que algunas especies desaparezcan como el pato pico de oro (*Anas georgica niceforoi*), el pato pico azul (*Anas cyanoptera borreroi*), el atrapamoscas (*Polystictus pectoralis bogotensis*) y el zambullidor Cira (*Podiceps andinus*). Actualmente, 83 de

estas especies de aves están amenazadas (dentro de las cuales 15 son endémicas y 20 son casi endémicas) (Van der Hammen *et al.*, 2008).

La mayoría de las aves habitan en los cerros Orientales, jardines, parques y pequeñas zonas verdes, las cuales se adaptan a la ciudad en ecosistemas artificiales. De ahí que el proyecto escolar *Pajareando ando* haya apuntado a establecer la efectividad en la conservación de aves de la sabana de Bogotá por medio del mejoramiento de su hábitat (Olarte, 2012).

Algunas de las aves migratorias y residentes que frecuentaban antiguamente los bosques de la sabana, al verlos transformados en barrios residenciales, centros comerciales y otros desarrollos urbanos, empezaron a frecuentar los árboles de esos nuevos ambientes artificiales, en busca de alimento y espacio para su reproducción, especialmente en las zonas que cuentan con buena arborización, es decir, con árboles nativos que les ofrecen néctar y polen, semillas y bayas, frutos y retoños, entre otras cosas. La oferta alimenticia de los árboles urbanos contribuye al incremento de las especies que se observan en la ciudad, y fomenta su conservación; junto con los parques que se construyen en las ciudades y que ofrecen alternativas para la conservación de hábitats de las aves, residentes y migratorias (Olarte, 2012).

Metodología

Área de estudio

El estudio se realizó en el campus del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, al noroccidente de la ciudad de Bogotá, en la cordillera oriental de los Andes colombianos (Latitud Norte 4°35'56"57 y Longitud Oeste 74°04'51"30). Es un terreno con una extensión aproximada de 0.76 ha, a una altura de 2630 msnm y con una precipitación media anual de 1013 mm. Presenta un clima bimodal con escasa lluvia en enero, febrero, junio, julio, agosto y septiembre; y lluvias fuertes en marzo, abril, mayo, octubre, noviembre y diciembre. Sin embargo, se presentan variaciones en estos períodos de lluvia debido a los fenómenos climatológicos ocurridos en los últimos tiempos. La temperatura media máxima anual es de 19.9 °C.

La zona de estudio se encuentra limitada al sur por Jardín Botánico de Bogotá y el parque Metropolitano Simón Bolívar, al occidente por el

barrio Bosque Popular, al norte por el Colegio Cafam y al oriente por el humedal El Salitre; convirtiendo esta zona en un corredor biológico para las aves que habitan en estos lugares.

La zona se dividió en nueve parcelas que completan la totalidad de área del colegio, y en las que habitan las aves de estudio, así: parcela 1 zona arbolada (Za) con 12 496 m², parcela 2 potreros (Pot) con 11 322 m², parcela 3 zonas arboladas (Za) con 15 571 m², parcela 4 parche de bosque (PB) con 9844 m², parcela 5 edificaciones (Ed) con 6616 m², parcela 6 parche de bosque (PB) con 5 816 m², parcela 7 rastrojos (Ra) con 4530 m², parcela 8 edificaciones (Ed) con 6489 m², parcela 9 rastrojos (Ra) con 3874 m². En cada parcela se realizaron los censos de aves por conteo punto a punto, cada seis meses, en horarios 5:30 a. m. y 5:30 p. m. (Figura 1).

Figura 1. Posición de la zona de estudio. División por parcelas.

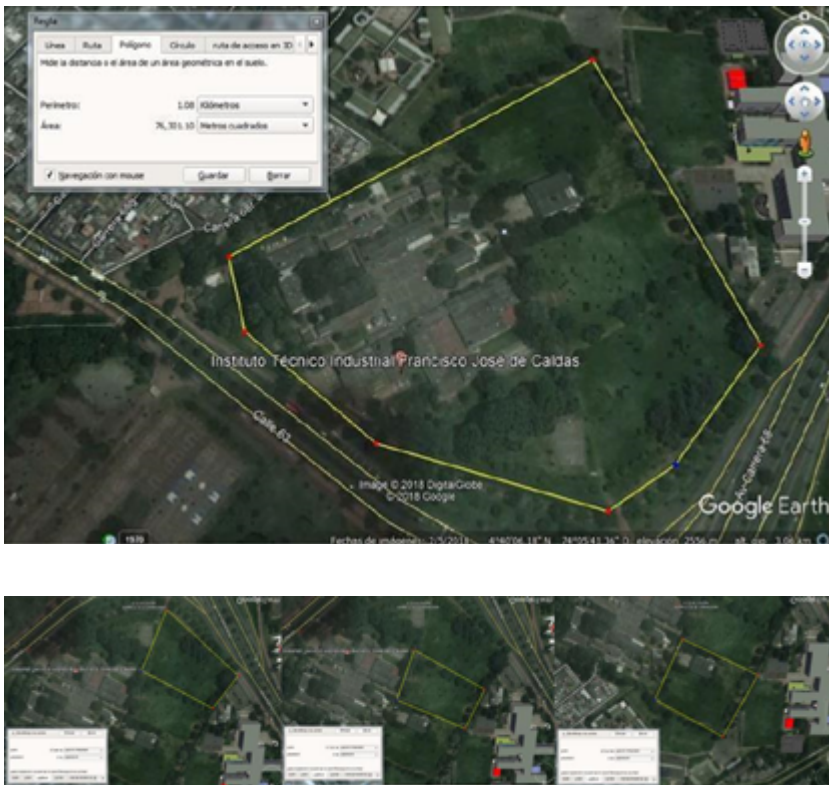


Figura 1. Posición de la zona de estudio. División por parcelas.



Fuente: Google Earth 2018.

Flora asociada

La composición florística del parche de bosque que sirve de alimento para todas las aves se encuentra dominada por especies presentes en la zona de estudio desde hace más de 100 años: *Juglans neotropica* (Nogal), *Retrophilum rospliglosii* (Pino romerón), *Croton funkianus* (Sangregado), *Quercus humboldtii* (Roble), *Lafoensia acuminata* (Guayacán de Manizales), *Tibouchina lepidota* (Siete cueros), *Salix humboldtiana* (Sauce llorón), los cuales se cuidaron y mejoraron con la constante siembra, poda, tala y restauración ecológica, con el asesoramiento del Jardín Botánico de Bogotá y la solicitud de especies que sirvieran de alimento de avifauna. Para la identificación se utilizaron libros de las plantas con su sistemática respectiva. Se tomaron fotografías y se muestrearon partes de la planta (Mahecha *et al.*, 2010).

Avifauna

Por medio de la utilización de guías de aves se identificaron las especies que habitan permanentemente en la zona de estudio y que la utilizan para reproducirse y alimentarse. A estas especies se les realizó captura con redes de niebla para su identificación, peso, sexo y edad; luego fueron liberadas (Proaves 2011).

Se realizó un censo de aves cada seis meses y se observaron con binoculares 7x50 mm en recorridos entre las 6:00 a. m. y 10:00 a. m., y de 4:00 p. m. a 6:00 p. m. Como la zona fue dividida en parcelas, nueve en total, las observaciones se realizaron desde puntos fijos por espacio de 10 minutos y se determinó el hábitat: potreros, zonas arboladas, rastrojos, parche de bosque y edificaciones; en diferentes estratos: aéreo, dosel, subdosel, medio, sotobosque, herbáceo-suelo, árboles emergentes y claros. Para cada ave observada se registró sexo: macho, hembra y desconocido; estructura social: solitario, parejas, grupo coespecífico, grupo mixto, grupo familiar, bandadas y colonial; tipo de registro: visual, auditivo y visual-auditivo; el hábito alimenticio: semillas, frutas, insectos, vertebrados, carroña y néctar; edad: adulto, juvenil y polluelo, y el número de individuos (Álvarez *et al.*, 2004).

Para el análisis de resultados se tuvieron en cuenta los siguientes temas:

Abundancia: es la cantidad o número total de individuos que integran la población y es un atributo poblacional variable en el tiempo y el espacio, e indica el estado o tendencia de una población en un momento o período dado. La abundancia se puede expresar en términos absolutos, o sea el tamaño total de una población o densidad poblacional, que es el número promedio de individuos por hectárea o kilómetro cuadrado, o por medio de índices de abundancia relativa, que es el número de individuos detectados por unidad de esfuerzo, es decir, número de individuos por hora, número individuos por kilómetro, número de individuos por punto de conteo (Gallina y López, 2011).

Frecuencia: es el número de veces en que un evento se repite durante la muestra estadística, comúnmente se puede visualizar con histogramas. Número de individuos que presentan cierto valor de una variable determinada. Frecuencia absoluta de un valor de la variable estadística X , es el número de veces que aparece ese valor en el estudio. Se suele denotar por F_i a la frecuencia absoluta del valor $X = x_i$ de la variable X . Dada una muestra de N elementos, la suma de todas las frecuencias absolutas debe dar el total de la muestra estudiada N (Steel y Torrie, 1996).

Conteo punto a punto: el objetivo principal es contar a los individuos una sola vez y es uno de los métodos más populares para estudiar la abundancia, riqueza, densidad, composición y distribución de las aves y documentar los cambios poblacionales (Gallina y López, 2011).

Los estudiantes escogieron las aves que habitan frecuentemente en el colegio y fueron determinadas por el primer avistamiento de aves que se realizó con ayuda de binoculares Bushnell Waterproof 8x42, cámaras Nikon Coolpix P900, Nikon Coolpix B700, grabaciones de sonidos con dispositivos móviles, y se clasificaron con la ayuda de guías de aves y libretas de campo. Fueron distribuidos en las diferentes parcelas y realizaron censos cada seis meses con la técnica de conteo punto a punto.

Resultados y discusión

Aves investigadas en la zona de estudio

Los censos que se realizaron en la zona de estudio evidenciaron las aves que habitan en parques, zonas verdes, jardines, campus de universidades y cualquier zona que remplace sus ecosistemas naturales antes existentes. La zona de estudio tiene las siguientes especies censadas junto con sus nombres comunes para la ciudad de Bogotá y fueron las aves base del proyecto (Figura 2):

- *Troglodytes aedon* (Cucarachero común)
- *Zenaida auriculata* (Torcaza nagüiblanca)
- *Turdus fuscater* (Mirla patinaranja)
- *Zonotricha capensis* (Copetón, gorrión)
- *Tyrannus melancholicus* (Atrapamoscas)
- *Hirundo rustica* (Golondrina común)
- *Colibri coruscans* (Colibrí común o picaflor)
- *Molothrus bonariensis* (Chamón)

Figura 2. Aves censadas.



Figura 2. Aves censadas.



En las generalidades de las aves de estudio se observó la etología y morfología del ave, su dimorfismo sexual, su etapa de vida y su ecología en cada una de las parcelas de la zona de estudio (Tabla 1). Con el fin de comparar la abundancia de la población de las ocho especies estudiadas, se clasificó la zona de estudio en: potreros, zonas arboladas, rastrojos, parche de bosque y edificaciones; en diferentes estratos: aéreo, dosel, subdosel, medio, sotobosque, herbáceo-suelo, árboles emergentes y claros. Es importante analizar el resultado que se obtuvo durante los diferentes censos en el incremento en la abundancia de las 8 especies, esto como resultado del mejoramiento con la siembra de plantas específicas para el alimento de avifauna.

Tabla 1. Generalidades de las aves de estudio.

N.º	Especie	Sexo	Hábitat	Estrato	E. social	Registro	Alimento	Edad
1	<i>T.adeon</i>	M,H	PB	SB	S	E, O	I	Ad
2	<i>Z. auriculata</i>	M,H	P, A	C, S, M	S, GM	O	S, RA	Ad, Juv
3	<i>T. fuscater</i>	M,H	P, A	C, S, M	S, P	E,O	V,S,I,RA	Ad, Juv
4	<i>Z. capensis</i>	M,H	P, A	C, S, M	S.P	E, O	S, I, RA	Ad, Juv
5	<i>H. rustica</i>	U	A, E	A	B	O	I	Ad
6	<i>C. corunscans</i>	U	R	AE	S	E, O	N	Ad
7	<i>M. bonariensis</i>	M,H	P, A	C, S, M	S, GM	O	S, I, RA	Ad, Juv
8	<i>T. melancholicus</i>	M,H	E	A, SD	S, P	E, O	I	Ad

Sexo: macho=M, hembra=H, desconocido=U; **Edad:** adulto=Ad, juvenil=Juv, polluelo=P; **Hábitat:** potreros=P, zonas arboladas=A, rastrojos=R, parche de bosque=PB, edificaciones=E; **Estrato:** aéreo=A, dosel=D, subdosel=SD, medio=M, sotobosque=SB, herbáceo-suelo=S, árboles emergentes=AE, claro=C; **Estructura social:** solitario=S, pareja=P, grupo coespecífico=GC, grupo mixto=GM, grupo familiar=GF, bandada=B, colonia=C; **Tipo de registro:** visual=O, auditivo=E, auditivo visual=OE; **Alimento:** semillas=S, frutas=F, insectos=I, vertebrados=V, néctar=N, restos de alimentos=RA (Álvarez *et al.*, 2004).

Abundancia

La abundancia de una especie se basó en la frecuencia y regularidad de detección en el área, de esta forma especies registradas entre el 76-100 % de las observaciones fueron consideradas como abundantes (A), entre el 51-75 % como comunes (C), del 26-50 % poco comunes (Pc), del 10-25 % como escasas (E) y raras (R) registradas menos del 10 % (Álvarez-López, 1979) (Tabla 2).

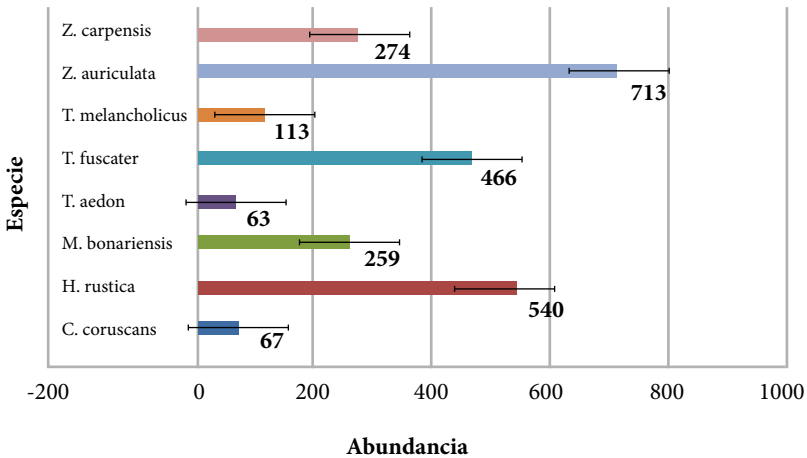
Tabla 2. Abundancia de las aves en la zona de estudio.

N.º	Especie	Nombre común	Abundancia
1	<i>T.adeon</i>	Cucarachero común	E
2	<i>Z. auriculata</i>	Torcaza	A
3	<i>T. fuscater</i>	Mirla	A
4	<i>Z. capensis</i>	Copetón	C
5	<i>H. rustica</i>	Golondrina	A
6	<i>C. corunscans</i>	Colibrí	Pc
7	<i>M. bonariensis</i>	Chamón	A
8	<i>T. melancholicus</i>	Atrapamoscas	Pc

Se calculó el número promedio de aves observadas por punto en cada una de las nueve parcelas. Para esto se dividió el número total de individuos registrados en cada parcela (el valor más alto de los muestreos) por la cantidad de puntos correspondiente a cada uno de ellos (Tablas 2 y 3).

En los resultados se observó que la especie con mayor abundancia es la *Zenaida auriculata* con 713 individuos censados, le sigue *Hirundus rustica* con 540 individuos, *Turdus fuscater* con 466 individuos, *Zonotrichia capensis* con 274 individuos, *Molothrus bonariensis* con 259 individuos, *Tyrannus melancholicus* con 113 individuos, *Colibri coruscans* con 67 individuos y, por último, *Troglodytes aedon* con 63 individuos (Figura 3).

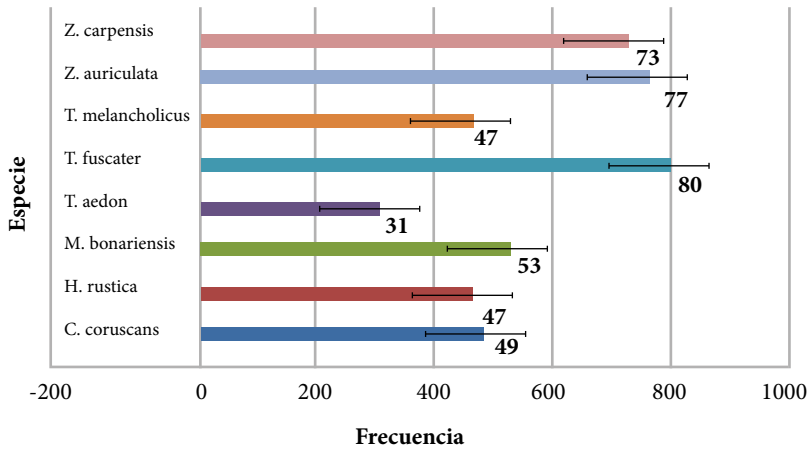
Figura 3. Resultados de Abundancia.



Frecuencia

La frecuencia con que se observaron estos individuos es mayor para *T. fuscater* con el 80 % de las observaciones, le sigue *Z. auriculata* con 77 %, *Z. capensis* con 73 %, *M. bonariensis* con 53 %, *C. coruscans* con 49 %, *T. melancholicus* y *H. rustica* con 47 % y, por último, *T. aedon* con 31 % de observaciones (Figura 4).

Figura 4. Resultados de porcentaje de Frecuencia.



El análisis general que se puede realizar frente a la diferencia de abundancia y frecuencia en los resultados obtenidos se debe al mejoramiento del hábitat de las aves presentes en el territorio y a la siembra de varias especies de árboles y arbustos, que no solo incrementan la población de aves que se alimentan de semillas y de néctar, sino también aumenta la población de aves insectívoras por el aumento de insectos que se alimentan del néctar de estas plantas (Tabla 3).

Tabla 3. Suma de abundancia y frecuencia.

Etiquetas de fila	Suma de Abundancia	Suma de Frecuencia
<i>C. coruscans</i>	67	49
<i>H. rustica</i>	540	47
<i>M. bonariensis</i>	259	53
<i>T. aedon</i>	63	31
<i>T. fuscater</i>	466	80
<i>T. melancholicus</i>	113	47
<i>Z. auriculata</i>	713	77
<i>Z. capensis</i>	274	73
Total general	2495	N/A

Enriquecimiento de la flora asociada a la nutrición de las aves

Se reconocieron los siguientes tipos generales de forma de alimentarse, los cuales se basaron en observaciones propias y en literatura: semillas=S, frutas=F, insectos=I, vertebrados=V, néctar=N, restos de alimentos=RA.

A partir de la identificación de la alimentación que tienen estas ocho especies, por medio de la observación y consulta bibliográfica, se implementó la siembra de plantas específicas que incrementaron las condiciones nutricionales para cada una: *Sambucus peruviana* (Sauco), *Abutilón insigne* (Abutilón), *Cassia tomentosa* (Alcaparro), *Hibiscus rosa-sinensis* (Cayeno), *Pittosporum undulatum* (Jazmín), *Prunus serótina* (Cerezo), *Juglans neotropica* (Nogal), *Retrophilum rospliglosii* (Pino romerón), *Croton funkianus* (Sangregado), *Cassia tomentosa* (Alcaparro), *Myrcianthes leucoxylla* (Arrayán), *Erythrina rubrinervia* (Chocho), *Quercus humboldtii* (Roble), *Lafoensia acuminata* (Guayacán de Manizales), *Tibouchina lepidota* (Siete cueros), *Salix humboldtiana* (Sauce llorón), *Ricinus communis* (Higuerillo), *Magnolia grandiflora* (Magnolio) (Mahecha *et al.*, 2010) (Figura 5).

Figura 5. Comederos, nidos y bebederos.



Tabla 4. Tipos de alimentación.

Especie	Tipo de alimentación	Plantas sembradas para enriquecimiento nutricional
<i>C. coruscans</i>	N, I	<i>Abutilón insigne</i> <i>Hibiscus rosa-sinensis</i>
<i>H. rustica</i>	I	
<i>M. bonariensis</i>	S, F, RA	<i>Sambucus peruviana</i> <i>Prunus serótina</i>
<i>T. aedon</i>	I	
<i>T. fusca</i>	V, S, I, RA	<i>Sambucus peruviana</i> <i>Prunus serótina</i>
<i>T. melancholicus</i>	I	
<i>Z. auriculata</i>	S, RA	
<i>Z. capensis</i>	S, I	

Resultados componente pedagógico

La articulación del proyecto con las diferentes temáticas del plan de estudios que tiene el colegio, y que se manejan en los diferentes grados, enriqueció y reforzó temas de ecología, morfología de aves, fisiología, estadística. Se logró el mejoramiento del hábitat de las aves en las zonas verdes y se contextualizó a los estudiantes en las problemáticas ambientales que vive su ciudad y su país, incrementando el interés por la ética del cuidado de su entorno. Esto fortaleció el trabajo en equipo y la afinidad por temas como fotografía, grabaciones, realización de videos, capacitación en guianza; también la motivación por la investigación, por ser un tema de interés y estar contextualizado con el entorno de los estudiantes. Además, se realizaron avistamiento de aves en el colegio, en humedales y en salidas ecológicas para reconocer su ciudad como territorio y reforzar la ética del cuidado.

Después de obtener los datos y resultados se han realizado publicaciones y socializaciones de los avances del proyecto en redes sociales, ferias y concursos, fortaleciendo el buen uso y manejo de la comunicación y sus medios, mejorando la expresión oral y escrita, el manejo de tecnologías y ayudas educativas. Se relacionó a los estudiantes con orga-

nizaciones que manejan el tema de investigación como la Asociación Bogotana de Ornitología (ABO), Proaves, Jardín Botánico de Bogotá, Fundación DODO, Asociación Ecovida; esto fortaleció el interés y ayuda al proceso de investigación. Estas organizaciones asesoran y realizan acompañamiento. El proyecto ha participado en convocatorias como la Fundación Compartir, específicamente el premio Compartir al Maestro (2015), y por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) para el Premio a la Investigación e Innovación Educativa (2017 y 2018), logrando ser finalistas.

Conclusiones

Un proyecto de aula es una buena estrategia metodológica para motivar a los estudiantes en los procesos de investigación, y en este caso generando, además, interés por problemáticas ambientales de su ciudad y por buscar la forma adecuada de solucionarlas. También, mejoró el uso de tecnologías y redes sociales para la socialización de los resultados y logró generar expectativas con relación al campo laboral en los estudiantes de grado undécimo, algunos de los cuales vieron en la capacitación como guías de avistamiento de aves un factor interesante para sus proyectos de vida.

De las estadísticas de las poblaciones de aves se concluyó que, de las especies censadas, la más abundante fue la *Z. auriculata* y la especie con menor abundancia la *T. aedon*. Así mismo, se determinó que la frecuencia presentada por las especies estudiadas fue mayor para *Z. auriculata* y menor para *T. aedon*, y se destaca que durante los tiempos de los censos fue favorable el incremento de esta frecuencia, sobre todo en especies como *C. coruscans*, a la que se le incrementó su alimentación con plantas específicas como *Abutilón insigne* (Abutilón) e *Hibiscus rosa-sinensis* (Cayeno).

Referencias

Álvarez, M., Córdoba, S., Escobar, F., Fagua, G., Gast, F., Mendoza, H., Ospina, M., Umaña, A. y Villareal, H. (2004). *Manual de métodos para el desarrollo de inventarios de biodiversidad*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.

- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Longselle.
- Buitrago, L. Torres, L. y Velásquez, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gallina, S. (2015). *Manual de técnicas del estudio de la fauna*. Instituto de Ecología, A. C.
- Mahecha, G., Sánchez, F., Chaparro, J., Cadena, H., Tovar, G., Villota, L., Morales, G., Castro, J., Bocanegra, F. y Quintero, M. (2010). *Arbolado urbano de Bogotá*. Secretaría Distrital de Ambiente [SDA].
- McMullan, M., Quevedo, A. y Donegan, T. (2011). *Guía de campo de las aves de Colombia*. Proaves.
- Olarte, J. O. (2012). Aves migratorias neotropicales en parques y jardines de Bogotá: 1945- 2005. *Nodo: Arquitectura. Ciudad. Medio Ambiente*, 6(12), 67-82.
- Steel, R. G. D. y Torrie, J. H. (1996). *Bioestadística, principios y procedimientos* (2.ª Ed.). McGraw-Hill.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Poemia.
- Van der Hammen, T. (1998). *Plan ambiental de la cuenca alta del río Bogotá. Análisis y orientaciones para el ordenamiento territorial*. Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca [CAR].

ATA - Tejiendo mi voz, hablada desde el territorio

Natalia Valderrama¹

Resumen

Después de una revisión teórica para contextualizar la educación rural en el país e identificar algunas problemáticas a partir de políticas públicas, desarrollo de programas, resultados en pruebas estandarizadas y documentos de contextualización histórica, entre otros, y con el fin de tener otras maneras de comprender y entender la educación rural, sus desarrollos, avances y problemáticas, se considera necesario escuchar, leer, entender y aprender de los protagonistas, de las maestras y maestros, y visibilizar sus voces. Lo anterior, apoyado en la metodología de investigación narrativa con la que el investigador y los investigados comparten sus propias narrativas sobre: quiénes son, de dónde vienen, qué hacen, qué sueñan; pretendiendo comprender las situaciones particulares en los contextos y lugares específicos.

Palabras claves: educación, ruralidad, relato, narrar, campo, territorio, contexto rural.

Introducción

La educación rural en Colombia se inicia a principios del siglo XX con el objetivo de atender a la población que se encontraba fuera de las ciudades y formarlos en prácticas agrícolas que promovieran el desarrollo económico del país. En los diferentes continentes se habla de ruralidad de formas diferentes según el modelo y la concepción de desarrollo. En

1 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo electrónico: nkvalderramar@educacionbogota.edu.co

América Latina, desde hace 50 años, se habla de desarrollo rural desde una concepción de programas y proyectos periféricos, de políticas sectoriales como estrategias que buscan disminuir la pobreza o como parte de la política social dirigida a población vulnerable como niños, mujeres, grupos étnicos, negros. Actualmente, se amplía esta concepción y se orienta con el término de sostenibilidad enfocada a los recursos naturales de la región, pero también a sostenibilidad económica, social, política y cultural. Todo esto desde la idea del empoderamiento de la población campesina con el fin de que los pobladores adquieran instrumentos para ejercer sus derechos (Pérez y Farah, 2012).

En el mundo entero, los gobiernos de la mayoría de los países y diferentes organizaciones mundiales como Naciones Unidas reconocen la educación como una herramienta primordial para transformar la sociedad, al fortalecer la movilidad social, la democracia y reducir las brechas económicas; de ahí que se preocupen por potenciar los modelos educativos para lograr transformaciones tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la sociedad misma. Sin embargo, para nuestro país la situación es especial, ya que el conflicto armado desde hace más de 50 años ha impedido que se dediquen muchos más esfuerzos a la educación, pues se ha llevado un presupuesto importante de la nación. La violencia y el desplazamiento forzado han impedido el desarrollo del campo, su alfabetización y mejora de los procesos educativos. La cifra reportada por el Gobierno nacional, según el Registro Único de Víctimas (RUV) tiene un acumulado histórico de casi 8 millones de desplazados (una sexta parte de la población colombiana actual), desde 1985 hasta el 31 de diciembre de 2019; y más de 57 mil excombatientes en proceso de reintegración a la vida civil.

Después de casi cinco años de la firma del acuerdo de paz, según lo afirma el MEN (2017), el sector de la educación tiene el principal rubro de inversión del presupuesto y tiene como finalidad reivindicar la educación en Colombia desde diferentes apuestas. Por lo anterior, se espera que el sector rural sea beneficiado, ya que fue el más afectado en estos años de conflicto. Por otra parte, la educación, en especial la educación rural, es un aliado primordial para los ejes de desarrollo del acuerdo de paz. De forma explícita, en el primer punto, establece la reforma rural integral, y en el tercero pretende generar estrategias para el fin del conflicto. Desde aquí se entiende que el Gobierno deberá centrar sus esfuerzos en potencializar el campo, favorecer al campesino y genera un compromiso con la sociedad, especialmente con los territorios

rurales del país. En este orden de ideas, la educación en el posconflicto deberá generar y promover prácticas pacíficas, solidarias y creativas que les permitan a las nuevas generaciones relacionarse de manera pacífica, inclusiva y democrática.

Esta educación deberá, además, propiciar el desarrollo sostenible enmarcado en la protección de las riquezas naturales, entendido, según lo establecido en el artículo 3 de la Ley 99 de 1993, como aquel que propicia el crecimiento económico, mejora en la calidad de vida de las personas y su bienestar social, sin agotar y abusar de los recursos naturales renovables ni deteriorar el medioambiente.

Desde esta perspectiva vale la pena valorar los procesos educativos en territorios rurales y preguntarse: ¿En qué medida se está aportando al desarrollo del sector rural, a dar fin al conflicto y a alcanzar procesos de paz?, ¿qué se está haciendo en el territorio para potencializar el campo y favorecer al campesino?, ¿cuál es el papel de la escuela y el rol del maestro?, ¿quién es el maestro en frente de estos procesos? Para encontrar estas respuestas se considera importante, además de una documentación teórica, escuchar las voces de los protagonistas, las voces de maestros del territorio rural.

La presencia y acompañamiento del Estado a los territorios rurales a través de políticas públicas debe garantizar tanto la cobertura como la calidad de la educación. Aunque la ruralidad carece de políticas específicas, en las políticas generales se establecen principios a partir de los cuales se esperaría un acompañamiento y apoyo a los territorios. En el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 se establece la necesidad de materializar el derecho a la educación para todos los colombianos, teniendo como base la diversidad cultural y territorial que hacen parte de nuestra naturaleza, y eliminando las barreras que actualmente imponen las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos. Esto a partir de cinco principios orientadores: i) Contribuir con **la construcción de la paz**, la cultura ciudadana y el sentimiento de nación, ii) Impulsar el desarrollo humano, la sostenibilidad y la equidad de la educación, iii) Reducir los altos niveles de inequidad y las brechas regionales, iv) Ampliar los temas educativos en todos los ámbitos del Gobierno y la sociedad, y v) Entender la educación como una responsabilidad de la sociedad en su conjunto (MEN, 2017). Desde estos principios se establecen diferentes desafíos que apuntan a lograr una educación de calidad que supere las brechas de inequidad, dando prioridad al desarrollo de la población

rural a partir de la educación, construyendo una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, impulsando el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida y generando una política para la formación de educadores².

También se cuenta con algunas políticas centradas en la organización de la educación por regiones, como por ejemplo el Plan Sectorial/Territorial de Educación, el cual establece un conjunto de estrategias para alcanzar los objetivos y abordar las dificultades de cada contexto. Este Plan incluye marcos de ejecución, seguimiento y evaluación. En su realización participan diferentes actores como sociedad civil, sindicato de profesores, y ministerios del sector, entre otros (Unesco, 2017).

Dentro de los programas del MEN se encuentra el Proyecto de Educación Rural (PER), el cual nace en el año 2001 a raíz de situaciones críticas que evidenciaba el sector rural. Busca garantizar el acceso, la permanencia, pertinencia y calidad de la educación que se imparte a niñas, niños y jóvenes de las zonas rurales, tomando como base la diversidad étnica, la territorialidad, la ruralidad, la equidad y la paz. Las líneas de acción del proyecto se enmarcan en: i) Cobertura con calidad, desde la implementación de modelos pedagógicos, ii) Fortalecimiento institucional, con el fin de identificar y priorizar las necesidades por municipios y departamentos para generar estrategias de solución sostenibles, iii) Convivencia escolar, para generar proyectos para mejorar la convivencia, participación y solución pacífica de conflictos propios del contexto rural, y iv) Media Técnica Rural, donde se diseñaron los lineamientos generales de política. Dichas políticas establecen de manera explícita el compromiso con los territorios y la diversidad cultural, de ahí que valga la pena valorar, en la práctica, cómo se llevan a cabo.

Planteamiento del problema de investigación

Una de las prioridades para construir procesos de paz en Colombia es mirar al campo y al campesino desde otra perspectiva, valorar los sectores rurales del país desde sus atributos, reconocer su identidad, apostar a su transformación y mejorar modelos precarios de acompañamiento y

2 *Ibid.*

presencia del Estado con el fin de superar carencias. Desde esta perspectiva, el rol de la educación es fundamental en un país como Colombia, en el que cerca del 30 % de la población habita en el campo.

Se considera que sin campo no hay ciudad, sin embargo, en nuestro país parece ser que la idea está invertida. No se piensa en un campo que posibilite/apoye/aporte a la ciudad y ciertamente es en la ciudad desde donde se están pensando las dinámicas para el campo. En esta perspectiva, la educación debe promover la revalorización de lo rural, empezando por lo más importante, lo cultural. En palabras de Pérez y Farah (2012), tener una visión de lo rural como una nueva, aceptable y mejor calidad de vida, dejar de considerar lo rural como lo atrasado y tradicional. Si los territorios se transforman y dejan de ser subvalorados, nos podemos imaginar un campo mejorado con ciencia y tecnología, que a través de la educación pertinente y de calidad prepare al campesino, modernice los medios y genere mejor calidad de vida, para que los niños y jóvenes vean un mundo de posibilidades y un proyecto de vida que les permita alcanzar sus sueños, valorar sus orígenes y transformar las realidades.

Algunas perspectivas dejan de manifiesto la importancia de evaluar y mejorar las prácticas educativas, sin embargo, en vez de esto debería proponerse un acercamiento al territorio, no para evaluar, sino para valorar, entender y fortalecer los procesos e intentar encontrar las verdaderas carencias; no de la educación rural sino de la educación general que la direcciona.

Metodología

Con el presente ejercicio investigativo se pretendió alcanzar dos objetivos: por un lado, contextualizar la educación rural desde una revisión teórica. Para esto se realizó un ejercicio de documentación y revisión de políticas públicas, componente histórico, y programas educativos que le apuestan a la cobertura, pertinencia y calidad (resultados de calidad enmarcados en las pruebas estandarizadas). Por otro lado, realizar un trabajo de campo que permitiera escuchar, analizar y visibilizar las voces de los protagonistas, de las maestras y maestros, con el fin de comprender el territorio, los procesos educativos y cómo estos sujetos han ido relacionando sus saberes a lo largo de su vida personal y profesional. Lo anterior, desde un ejercicio narrativo compartido de diálogo y escucha que permite narrar las experiencias reflejadas en saberes docentes.

Aquí la narración se situó como la metodología de investigación para construir las narrativas con maestros rurales de la ciudad de Bogotá.

Para llevar a cabo este ejercicio fue necesario contar con un tipo de investigación que permitiera focalizar el análisis en las realidades de la población rural. Si bien se hace principalmente una documentación que conlleve a la contextualización del territorio, es importante evidenciar también aspectos relevantes propios del contexto educativo en el que se desarrollan las prácticas educativas. Esto con el fin de tener un acercamiento para valorar la realidad social de las personas, las formas en las que se desarrollan culturalmente, el rol de la educación y cómo esta aporta herramientas para potencializar los desarrollos del campo.

Se optó por una metodología de investigación de tipo social enmarcada en tres dimensiones de análisis: ontológica, epistemológica y metodológica (Gómez *et al.*, 2006), así: i) Ontológica, centrada en la realidad social de las personas, y cómo es concebida, desde estructuras situadas cultural e históricamente, como una construcción social que le atribuyen las personas, producto de la interacción social; ii) Epistemológica, como teoría que estudia cómo se conoce la realidad, cómo es la naturaleza del conocimiento y las posibilidades de conocer, cómo conocemos la realidad social, y iii) Metodológica, para intentar responder cómo hacen las personas investigadoras para descubrir, construir, transformar o acordar lo cognoscible. Cada una de estas dimensiones se articularon con una de las cuatro concepciones teóricas: objetivista, constructivista, sociocrítica y comunicativa (Gómez *et al.*, 2006). De estas se elige al menos una y se define la metodología implementada.

Desde la dimensión ontológica, la concepción sociocrítica se basa en un realismo histórico, asumiendo que la realidad es aprehendida (entendida) y construida por estructuras situadas históricamente; que son limitadas y que, al considerarse «reales», están cristalizadas como estructuras naturales. Dada su apuesta política e ideológica, y su naturaleza dialéctica, se inclina por liberar e identificar el potencial del cambio desde la interrelación entre sujeto y objeto de investigación; relaciones que están influenciadas por un alto compromiso social.

Desde la dimensión epistemológica, la concepción sociocrítica asume que quien investiga y el investigado se relacionan interactivamente, por lo que los valores del investigador influyen en la investigación. De acuerdo con Popkewitz (1988, como se citó en Gómez *et al.*, 2006), el

investigador pretende conocer y comprender la realidad como praxis, es decir, unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a emancipar y liberar a las personas para posibilitar la autorreflexión de los profesores. Por su parte, Kincheloe y MacLaren (2000) señalan que el pensamiento está mediado fundamentalmente por las relaciones de poder constituidas social e históricamente; que los hechos no se pueden aislar del dominio de los valores ni tampoco desvincularse de alguna forma ideológica; que la relación entre concepto y objeto, entre significativo y significado, está mediada por las relaciones sociales de producción y consumo capitalistas y que nunca son estables o fijas. Finalmente, el propósito de la investigación crítica es conseguir una sociedad más justa e igualitaria en la que, tanto individual como colectivamente, las libertades sean practicadas y permitan erradicar el poder ilegítimo y sus efectos.

Desde la metodológica, la concepción sociocrítica considera la investigación participativa como una actividad educativa y de acción social, que busca no solo describir los problemas, sino actuar en conjunto con la comunidad para definir las acciones adecuadas para mejorar y transformar la realidad social. Desde aquí se plantea una metodología dialéctica, participativa y democrática que requiere un diálogo dialéctico, transformador desde la adquisición del conocimiento; dicho diálogo se establece entre el que investiga y los sujetos que son investigados.

Esta última dimensión se encontró apropiada y complementaria para llevar a cabo el ejercicio de investigación narrativa, pues como lo plantean Denzin y Lincoln (2011), responde al interés y la necesidad de comprender y contar el comportamiento de los seres humanos, al tiempo que rescata los valores de la subjetividad y permite re-valorar la práctica de hablar y narrar para comprender el significado otorgado a la forma de percibir el mundo. Además, porque permite recuperar relatos olvidados y explorar otras formas de escritura para responder a las crisis de los relatos hegemónicos, lo cual es clave para el presente trabajo, en tanto responde a la intención de recoger las voces de las protagonistas representadas en sus propias narrativas.

La investigación narrativa propone cuatro aspectos diferenciadores de la investigación de tipo social con la que se quiere articular el ejercicio, los cuales fueron tenidos en cuenta así: primero, establece una relación directa entre el investigado y el investigador en la que juntos hacen parte de la narrativa para construir la investigación (Clandinin, 2007). Se-

gundo, genera una mayor aceptación a formas alternativas de conocer. Tercero, supone la comprensión de experiencias particulares desde los lugares y contextos específicos. Y, finalmente, esta metodología y los pensamientos posestructuralistas promueven el uso cualitativo de las palabras como datos y evidencias, lo cual no solo privilegia lo vivido, sino a la narración y a las palabras como un método para investigar y encontrar otros significados (García, 2016).

Al recoger las voces de las y los protagonistas, a través de la narración de sus vidas y concepciones del ser maestro, se hace un acercamiento a la noción de experiencia de Bruner (2004), en tanto saber que está intrínsecamente involucrado en nuestra vida y la narración de esta. Más si se tiene en cuenta que el investigador y el investigado se involucran en espacios de construcción para escuchar, leer y entender los contextos del territorio, desde la narrativa del antes, ahora y después de los maestros y maestras, como una forma de comprender y pensar la realidad; y tomando como fuente las dimensiones epistemológicas y ontológicas mencionadas anteriormente. También como una vía para aprender a conocernos y pensarnos, e ir construyendo vías del saber (Bruner, 1990) desde las reflexiones que hacemos al interiorizar en nuestra historia del ser maestros y los hechos que van hilando y construyendo los saberes. De ahí que las narraciones no pretenden únicamente generar un aprendizaje desde las historias que se cuentan y reflexionan, sino que también sucede en el momento en que se cuenta (Goodson, 2010).

El instrumento

Después de adoptada la metodología se elaboró un instrumento denominado «Narremos nuestras historias sobre el privilegio de ser maestro», para guiar y recoger los relatos de los maestros de territorio rural. Dicho instrumento se organizó en tres momentos en los que el investigador y los investigados narran sus vivencias.

En el antes, para contarnos cómo fue la historia para llegar a ser maestros, desde cuándo lo somos, cómo nos sentimos siendo maestros, cuáles son esas vivencias más significativas que recordamos en la tarea de enseñar; cuáles son esas prácticas docentes que nos han caracterizado en nuestra historia, aquellas que han evolucionado, las que hemos mantenido intactas y otras que quizás se dejaron en el pasado; qué pensamos de nuestros estudiantes y cómo los vemos en nuestra propia historia profesional.

En el ahora, nos contamos lo que hacemos, cómo y por qué llegaron a ser docentes en territorio rural, los aspectos más relevantes y emotivos del maestro en territorio. Contextualizamos cada lugar en el que enseñamos, sus particularidades, capacidades, necesidades y oportunidades de mejora; compartimos los Proyectos Educativos Institucionales y cómo nos articulamos desde nuestras concepciones, creencias y pasiones. Nos respondimos a la pregunta: ¿estamos haciendo las cosas bien y creemos que nuestra labor posibilita el desarrollo sostenible del campo?

En el después, nos dimos la oportunidad de narrar los sueños, las proyecciones que tenemos en el rol de maestros, cómo soñamos el campo, la educación en territorio, contamos sobre los sueños de los niños.

Para cerrar nuestros relatos hablamos, por un lado, sobre las consideraciones de los maestros frente a la construcción de procesos de paz en el posconflicto desde acciones educativas que promuevan prácticas pacíficas, solidarias y creativas que les permitan a las nuevas generaciones relacionarse de forma inclusiva y democrática. Por otro lado, sobre la medición a la calidad de la educación basada en pruebas estandarizadas, en las que se evidencia una brecha entre el sector rural, urbano y privado del país, siendo el rural el que obtiene resultados más bajos.

Contexto de la población

El territorio rural de la ciudad de Bogotá se encuentra disperso en nueve de las veinte localidades y se extiende en un 75 % del total ciudad. De acuerdo con la Secretaría Distrital de Ambiente (s. f.), es habitado por 51 203 campesinos, algunos tradicionales y otros desplazados, en la caracterización de Educación rural de Bogotá se determinan 28 instituciones educativas que acogen a 15 252 niñas, niños y jóvenes y 1431 docentes. Según las cifras del DANE reportadas por la Secretaría de Educación del Distrito (2018), para el 2015, la pobreza monetaria rural fue de 1.7 veces la pobreza en el territorio urbano, lo que sugiere un 24 % frente a un 40 %. Esta brecha se profundiza si se usa el índice de pobreza multidimensional, que para el sector rural es 2.8 veces mayor que para el urbano, lo que significa un 40 % frente a un 14 %.

La población

El ejercicio investigativo que permitió hacer una reflexión por parte del investigador a partir de las voces de maestros del territorio rural se realizó en seis instituciones educativas rurales del distrito, ubicadas en las localidades de Usme y Sumapaz. Desde allí se construyen las narrativas con la participación de 11 maestros.

Resultados y discusión

El presente trabajo, justificado en la investigación narrativa, generó espacios en los que se privilegió la reflexión y la escucha de relatos. Posibilitó aprendizajes y, poco a poco, fue generando la experiencia de saber, el reconocimiento de los territorios de las instituciones visitadas y los procesos educativos, en sus similitudes y diferencias, según el lugar de quien narra y el lugar desde el que lo hace. Estos aprendizajes van más allá de los saberes construidos en la documentación teórica previamente realizada, generan cuestionamientos y nuevas vías de aprendizaje.

Acoger esta metodología permitió comprender la narrativa como una herramienta para entender y cuestionar la realidad, y encontrar los significados de lo vivido, pues las diversas reflexiones dan la posibilidad de pensar y aprender desde cada uno de los encuentros, desde cada relato (Goodson, 2010). Según Hernández (s. f.), los relatos que se construyen, y con los cuales experimenta el investigador, pueden ser memorialistas para describir la realidad, los datos o evidencias en relación con la voz de otros autores; o son herramientas de diálogo interpretativo que permiten la reflexión y generan nuevos saberes.

¿Cómo se llevó a cabo?

Para posibilitar el ejercicio narrativo de diálogo y escucha compartida, emprendí un viaje a dos de las localidades rurales de Bogotá. Llegué a las instituciones educativas para encontrarme con esos personajes primordiales en los procesos educativos y en la transformación de sociedad, para conversar con ellos, escucharlos, leerlos, aprender del territorio desde sus narrativas y recoger sus voces para también visibilizarlas.

Mi viaje se realizó en diferentes momentos a dos lugares maravillosos: inició hacia el suroriente de la ciudad, a la localidad quinta de la ciu-

dad, Usme. Aunque incluye varios barrios urbanos, gran parte de esta se encuentra separada del casco urbano. Según datos de la Alcaldía de Bogotá, tiene una extensión de 21 506 hectáreas, 2120 de las cuales corresponden a suelo urbano, 902 se han clasificado como suelo de expansión urbana (mestizaje entre rural y casco urbano) y las restantes 18 483 corresponden a suelo rural. La importancia histórica del territorio fue relevante en la narrativa de los maestros de Usme, pues incluyeron hechos importantes como los inicios de grupos indígenas y los primeros pobladores, como los Sutagaos, una comunidad de la familia chibcha que se encontraba fuera de la confederación de Mhuysqa.

En otros datos históricos me contaron que en tiempos prehispánicos el territorio se denominaba Uta de Usme y era gobernado por el Zipa de Bacatá. Aún se conservan bienes de interés cultural y se rescatan las tradiciones propias del lugar. Una de las maestras protagonistas narra la intención de un proyecto educativo de aula, el cual se desarrolla desde el reconocimiento de su territorio, haciendo un recorrido que les permite a niñas y niños identificar e interpretar los hallazgos arqueológicos de la localidad, entre estos 17 pictogramas que se encuentran allí y cómo articula esta valiosa información al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta localidad tengo el privilegio de conocer cuatro instituciones educativas del distrito, tres de estas con nombres que hacen alusión a su vereda, y la cuarta hace todo un homenaje a nuestro Nobel de Literatura. En diferentes oportunidades pude hacer presencia en cada una para encontrar a dos maestros y seis maestras, quienes para el ejercicio tienen el rol de investigadores. Ellas y ellos me comparten sus narrativas, las mismas a través de las cuales dialogo, leo e intento comprender este territorio.

Este viaje continúa en el extremo sur de la ciudad pasando por el pueblo de Usme. De nuevo las diferentes tonalidades del color verde de las montañas me dan una y otra vez la bienvenida y el permiso para adentrarme en el territorio. Tomando la vía Parque Natural de Sumapaz se llega a la localidad veinte, la de mayor extensión, netamente rural, ubicada sobre la cordillera oriental, el territorio con mayores reservas de agua del centro del país y con el páramo más grande del planeta, características que, juntas, me llevan a sentirme en el lugar más importante del mundo. Rodeada y vigilada por frailejones, la imponencia del páramo y el lugar generan una mezcla de emociones y me llevan a percibir la importancia del lugar en el que me encuentro, Sumapaz. Muchos son los relatos que allí se cuentan enmarcados en una historia ligada a

las luchas del campesino (se incluyen los maestros) por la defensa de territorio, la protección del páramo, la posesión de la tierra, entre otras. En este lugar los niños sueñan con tener la profesión más importante del mundo; aquí no es común soñar con ser ingenieros, médicos, profesores, como en la ciudad, allí quieren ser guardianes del páramo. Así como en Usme, la escuela en Sumapaz es responsable de rescatar las tradiciones del territorio, defender la identidad del campesino, apropiarse a las personas y promover el amor, respeto y reconocimiento del lugarpreciado en el que viven.

Además de permitirme encontrarlo, apreciarlo, este lugar majestuoso también me permite conocer dos instituciones educativas que hacen honor con su nombre a dos grandes hombres que han marcado la historia de nuestro país: por un lado, el de un líder campesino y político que buscó consolidar los logros de los habitantes del territorio; y por otro, el de un exalcalde de la localidad que supo conjugar el inteligente y polémico ejercicio del periodismo con el liderazgo político. En estas instituciones tres maestros y tres maestras me comparten, a través de sus propias narrativas, las historias, experiencias, proyectos y sueños con relación a la tarea de educar.

Hallazgos

De los encuentros con los 14 maestros en territorios, y a partir del instrumento diseñado para orientar y recoger los relatos, presento lo que llamaré hallazgos en mi ejercicio investigativo; esos que me permiten, más allá de contextualizar el territorio, valorar el lugar, la identidad, sus habitantes, sus historias, las formas de vida, las oportunidades, las luchas, las crisis generadas, entre otras cosas, por la violencia e inequidad aparentemente propias de los territorios rurales del país.

Después de asistir en diferentes oportunidades a los territorios, conversar con los protagonistas, recoger sus relatos, reescribirlos, leerlos, entenderlos e intentar interpretarlos, considero importante visibilizar las voces y acciones de estos maestros, las cuales encuentro realmente valiosas, interesantes y transformadoras y me llevan, incluso, a cuestionar mis hipótesis iniciales.

En el antes me encontré con maestros que soñaban ser maestros, inspirados por sus profes de infancia o adolescencia, por una vocación innata

o porque fue la oportunidad que se dio en el territorio; otros estudiaban en la Normal y continuaron el camino porque las posibilidades eran escasas. Algunos crecieron en su territorio y han luchado por llegar a ser maestros. No es fácil ni equitativo el acceso a la educación superior cuando se vive en territorio rural y se tienen tantas dificultades económicas. Una maestra nacida en territorio me cuenta su historia con todas las dificultades económicas y de acceso. Ella ahora lucha para que todos sus estudiantes tengan las mismas o mejores oportunidades de las que ella tuvo. Por difícil que sea, hay quienes son provisionales y sueñan con ser nombrados en propiedad porque pertenecen al territorio y es ahí donde quieren estar; otros no son del territorio, vienen de la ciudad y coinciden en decir que la universidad no nos forma para educar en territorio rural, y por eso aseguran que esto fue un reto que aceptaron y del que aprenden cada día con total deseo, admiración y respeto. Todos aman ser maestros, hacen de su misión educadora un estilo de vida que articula el compromiso de enseñar con el de cuidar y defender el territorio.

Algunos cambiaron la intensidad con la que se vive en el casco urbano por la paz y tranquilidad que se respira en este lugar, sin embargo, han tenido que fracturar sus familias y mediar con el ir y venir (entre la ciudad y territorio) o desplazarle cada día muchos kilómetros entre trabajo y casa; pero son propositivos y en todo ven una oportunidad, son apasionados, soñadores y llenos de esperanza en medio de las tinieblas, las montañas y el páramo. No todos estudiaron para ser docentes de aula; me encontré con una educadora especial y una orientadora quienes aman su profesión, pero están seguras de que desde el aula y el encuentro constante del día a día con los estudiantes su labor se multiplica. Recuerdan cada etapa de sus vidas como maestros y cada experiencia como un logro y oportunidad de transformar. Su misión es el servicio para la transformación de sociedad. Les pregunté qué hubiesen sido si no fueran maestros y ante esta pregunta no encontraron respuesta. Hablaron y contaron historias de sus estudiantes como si fueran sus hijos, se enorgullecen de verlos crecer y ser felices, y se entristecen cuando admiten que hay falta de oportunidades; porque ganas, pasión e inteligencia les sobra a los muchachos del territorio.

En el ahora me contaron que planearon trabajar en el territorio. Destacan de allí los valores de sus habitantes, el respeto y reconocimiento al educador, el compromiso de las familias con la escuela y con la comunidad. Allí no hay distinciones, todas las familias y los procesos educativos, agrícolas, ganaderos, entre otros, se integran. El contexto

rural permite el acercamiento caluroso entre las familias y la escuela, todos se conocen, respetan y valoran; aunque hay conflictos y son difíciles de mediar. Por eso detrás de todas las acciones de integración hay procesos pedagógicos de convivencia bien encaminados. Dos maestras toman como excusa eventos del día de la familia, la cometa, entre otros, para crear procesos de lectura en familia. Afirman que el territorio se transforma cuando se lee y vinculan a toda la familia porque entienden el valor de la lectura como ejercicio político y democrático que llena de herramientas al campesino para que se apropie y defienda su lugar.

El colegio cumple la función de ser el lugar educativo, pero también recreativo, cultural; es el teatro, el cinema, el centro de entreteniones, la biblioteca, sitio de reuniones y hasta de fiestas tradicionales. El tejo, la música popular y la cerveza son parte de las tradiciones y de los encuentros. Aunque las políticas y cambios ahora limiten las funciones de la escuela, luchan por rescatar la tradición e identidad del campesino. Aquí el azadón, la pala, la plancha, la tierra y los cultivos se convierten en herramientas didácticas del maestro; las botas y ruana son elementos necesarios para trabajar, y si hay ampollas en las manos de estos maestros no es por calificar tareas, es porque sabían o aprendieron a vivir en el campo.

Allí encontré proyectos educativos maravillosos, totalmente en contexto, centrados en el ser humano que se encuentra en el ecosistema, que hace parte de la naturaleza, pero no está sobre esta, lo que les permite a los niños vivir en armonía con sus pares y el entorno. Descubrí granjas autosostenibles que, a pesar de la ausencia de recursos y apoyo, representan la esperanza del desarrollo del campo y por ende del país, pero que sobre todo avivan la esperanza de tener un campo próspero y en paz. Allí se encuentra *La granja pedagógica y convivencial* la cual se inicia en el ciclo de primera infancia con la adopción de una mascota verde (una semilla); cuando la plántula está en crecimiento se trasplanta a la huerta para ser cuidada por el siguiente ciclo de estudiantes quienes obtienen la hortaliza germinada, es decir, el producto listo. En el siguiente ciclo, el de los niños más grandes, se hace el proceso de aprender sobre la distribución y comercialización; aquí se vinculan las familias, una parte de la cosecha se distribuye para el consumo en casa, otra se comercializa y otra es para el autosostenimiento de la granja, alimento de los animales (tienen conejos, curís, terneros, patos, gallinas) los cuales a su vez generan líneas de investigación. La granja es interdisciplinar y transversal a todas las áreas del conocimiento.

También conocí el proyecto *Explora, investiga y juega*, un semillero de investigación que busca recuperar la huerta que se tuvo por más de 10 años y que un día cualquiera, al llegar a la institución, encontraron transformada, por una entidad externa, en una plancha de concreto para instalar un vivero de cultivos hidropónicos de hortalizas que después fue abandonado convirtiendo este lugar en bodega de elementos en desuso. Un hallazgo importante por parte de los niños de este mismo proyecto, en otra de sus líneas, fue entender el comportamiento de la planta invasora llamada retamo espinoso, la cual causa muchos problemas al territorio y que se expande fácilmente debido al calor.

Allá la escuela no es solo la comunidad educativa, es toda una estructura que incluye a la familia, la vereda, al territorio, al campo en su totalidad. Su objetivo es cuidar y defender el territorio y desde ahí encaminan sus proyectos. Las aulas, la montaña y el páramo son un mismo espacio, iluminado por la esperanza de transformar el campo y proyectar nuestro país desde la educación de las niñas y niños. Aquí los maestros saben que los niños son cuerpo y por eso mismo educan desde el cuerpo, buscando que el territorio trascienda a todo el mundo y que haga cuerpo con el espacio. En uno de estos lugares no hay un lenguaje, hay 100 lenguajes que se articulan en el eje de desarrollo de aprendizaje personal y social para enseñarles a los niños y niñas a expresar su pensamiento de cien formas diferentes a partir de ejercicios democráticos, más allá de leer y escribir desde una postura tradicional de la escuela.

En el después las voces de maestros me compartieron sus proyecciones, esas que se vinculan con los sueños de cada uno de sus estudiantes. Se proyectan como maestros innovadores, investigadores, felices el resto de sus vidas en la tranquilidad del campo y con la esperanza puesta en que un día el Estado haga más presencia. Algunos, al responder a la pregunta «¿qué sueñan como maestros?», me hablaron con la voz entrecortada y los ojos muy brillantes: narraron que sueñan con una educación humanizada, con empoderar a las niñas y niños desde sus capacidades para que se apropien de su territorio; sueñan y visibilizan un campo en paz. Quieren terminar sus días escribiendo sobre ruralidad porque consideran que falta literatura sobre la vida en el campo; tienen la esperanza de que haya una reorganización social, política y de territorio.

Hablando de paz no tienen un proyecto dedicado a una cátedra de paz como hacemos en la ciudad, allí simplemente los procesos de paz, reconciliación y sana convivencia son la esencia de la educación rural.

Como dicen por ahí, allá la educación es un acto de amor, un acto de valor, pero también es político y tiene su propia identidad. Sin embargo, esperan que los esfuerzos después del acuerdo se reflejen en el territorio, en las víctimas y en el apoyo para reconstruir el tejido social que el conflicto fragmentó y dejó lleno de heridas aún sin sanar. Cabe resaltar que no encontré en sus voces una prioridad por centrar su labor en las pruebas estandarizadas porque las encuentran descontextualizadas. Alguien me contó que una pregunta de matemáticas en una de estas pruebas exigía al estudiante estar familiarizado con el funcionamiento de un semáforo; afortunadamente en su vereda no necesitan semáforos, pues no tienen autos contaminando continuamente.

Conclusiones/reflexiones

La educación como herramienta transformadora, en un país con territorio mayoritariamente rural, debe centrar sus esfuerzos en construir procesos de paz en territorio, promover la revalorización del campo y el campesino, reconocer y valorar el rol del maestro rural, construir desde el campo hacia la ciudad; valorar, entender y fortalecer los procesos educativos que allí se desarrollan.

Las brechas entre educación rural y urbana se cierran valorando el trabajo de los maestros y maestras rurales, y de toda la comunidad en territorio. Para esto hay que hacer presencia allí, escuchar, aprender, valorar, leer y entender el campo/territorio/contexto.

El campo es una oportunidad de desarrollar pensamiento crítico en contexto, pues allí el conocimiento se convierte en una potente herramienta de transformación y una esperanza de un país fortalecido, pensado desde el campo hacia la ciudad, que les permita a niñas y niños tener una visión amplia.

Desde mi ejercicio de escuchar, leer, entender y aprender de los protagonistas para visibilizar sus voces y aportar en el cierre de brechas entre la educación rural y urbana, entendí que cerrar brechas no implica llevar los procesos de la ciudad al campo, pero sí encontré en la educación del campo grandes herramientas para fortalecer la esencia de la educación. Todos los maestros deberíamos tener la oportunidad, no de enseñar en el campo, sino de aprender en este.

Aquí se dejan las voces de maestros empoderados por la defensa del te-

territorio, cuidadores del páramo, constructores de paz y soñadores de un mundo que incluya a todos, privilegiando la igualdad y equidad entre la ciudad y el campo.

Agradezco a todos los maestros en territorio por su rol en la sociedad y, en especial, a aquellos que me permitieron narrar, conversar, conocer, sentir sus territorios, admirar el páramo, valorar mucho más la educación rural, cuestionarme e inquietarme.

Referencias

- Alcaldía de Bogotá D. C. (2020). Localidad de Usme. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/usme>
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research: An International Quarterly* 71(3), 691-710. <https://muse.jhu.edu/article/527352>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Ceña, F. (1993). El desarrollo rural en sentido amplio. En: *El desarrollo rural andaluz a las puertas del siglo XXI. Congresos y jornadas, n.º 32*. Consejería de Agricultura y Pesca.
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry*. Mapping a Methodology. Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (1998). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (34), 155–178. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Editorial El Roure.
- Goodson, I. (2010). *Narrative Learning*. Routledge.

Gutiérrez, L. (2013). *La música como lenguaje y medio de comunicación*. Comares.

Hernández, Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38. <https://doi.org/10.19052/ap.2716>

Hernández, F. (s. f.). Mi trayectoria por la perspectiva narrativa de investigación en educación [Documento inédito entregado a los y las estudiantes del máster Artes y Educación de la Universidad de Barcelona].

Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. En: N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 279–314). Sage Publications, Inc.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 99 de 1993. Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA, y se dictan otras disposiciones. 22 de diciembre de 1993. D. O. 41.146

Mendoza, A. P. (2018). La urgencia de una educación del campo colombiano. *Nodos y Nudos*, 6(45). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10389>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2015). *Programa de Educación Rural - PER. Colombia aprende la red del conocimiento*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan Nacional Dece-*

nal de Educación 2016 – 2026. El camino hacia la calidad y la equidad.
MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Principios y objetivos generales de la educación* (6.ª Ed.). Word Data on Education.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2017). *Guía para la elaboración de un plan sectorial de educación* (Traductor M., Romero Diego). Global Paertnership for Education e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-10-guia-para-la-elaboracion-de-plan-educacion.pdf>

Pérez, E. y Farah, M. A. (2012). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (49). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1987>

Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. En: *Borradores de Economía*. Banco de la República. <https://www.banrep.gov.co/es/educacion-primaria-y-secundaria-colombia-el-siglo-xx>

Secretaría Distrital de Ambiente (s. f.). *Ruralidad. Bogotá es más campo que ciudad*. <https://ambientebogota.gov.co/ruralidad-sda#:~:text=De%20las%20163.000%20hect%C3%A1reas%20de,habitan%20en%20el%20territorio%20rural>

Secretaría de Educación del Distrito (2018). *Hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá*. SED. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/832>

Secretaría de Educación del Distrito (2020). Oficina Asesora de Planeación.

Tobón, S., Penagos, A. y Acosta, A. (2019). *Desafíos y oportunidades de*

la ruralidad en Colombia para las fundaciones empresariales. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural - RIMISP.

Velásquez, A. y Chau, E. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia.* MEN. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>

Interculturalidad y transdisciplinariedad en la praxis de la escuela: el caso de Bogotá

«El conocimiento educativo, pedagógico y didáctico no nos lo imaginamos, lo vivenciamos y escenificamos a diario en la vida real con los niños, jóvenes, adultos y las comunidades».

Javier Guerrero Rivera¹

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo dar cuenta del proceso metateórico emergido de la mentoría de la Línea interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2021*, a la cual se adscribieron 10 proyectos atraídos por algunos de los tres componentes de la línea: la interculturalidad, la ciudadanía global y la cultura de paz. En tal sentido, se muestra de forma transversal el desarrollo del proceso mediante la formulación de algunas preguntas desencadenantes de ideas en torno a los temas comunes de la línea y de los problemas específicos de los proyectos; en seguida, se plantea la Minga como posibilidad metodológica y se arriesgan planteamientos desde la planeación/gestación y el recorrido de la experiencia de mentoría; más adelante, se trazan algunos planteamientos de la interculturalidad como horizonte práctico, teórico y metodológico; finalmente, se concluye que una propuesta de interculturalidad en educación implica aspectos como: el conocimiento de sí mismo y de las alteridades, un hacer crítico y político, el reconocimiento del racismo y las discriminaciones como hechos fundantes de la educación actual, una hacer desde abajo colectivamente, la transdisciplinariedad, el diálogo de saberes y la co-elaboración para tributar a la convivencia, la paz y el posconflicto.

Palabras claves: interculturalidad, transdisciplinariedad, minga, diálogo de saberes, mentoría.

1 Doctor en Educación y Lenguaje de la Universidad Distrital de Bogotá, docente e investigador de la Universidad Libre y de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: javier.guerrero@unilibre.edu.co, javiguer66@hotmail.com. CvLAC: <https://cutt.ly/mRCmWiB> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5928-1087>.

Introducción

El 19 de marzo de 2021, en plena pandemia ocasionada por la enfermedad del coronavirus o covid-19, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) abrió la convocatoria para seleccionar 11 docentes de Bogotá, D. C., para mentorear las 11 línea de investigación que tendría para ese año el programa Maestros y Maestras que Inspiran (MQI 2021). Para la Línea interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz se inscribieron, también por convocatoria, 10 proyectos inspiradores que se desarrollaban en instituciones de la Capital². Así, se crea un vínculo dialógico de formación mutua entre docentes Mentores y docentes Inspiradores, que para el caso se centraría los temas que plantea la línea de investigación y las propuestas presentadas por los docentes.

-
- 2 Los 10 proyectos ganadores de la convocatoria para la Línea interculturalidad, ciudadanía global y cultura de Paz fueron los siguientes: 1) Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, del colegio San Bernardino IED (Bosa, localidad n.º 7), con el proyecto: De los territorios de la Colombia chiquita a la ciudad-región. Pedagogías desde el país profundo para la armonización de un Proyecto Educativo Intercultural en Bogotá; 2) Anyie Paola Silva Páez, del colegio La Concepción IED (Bosa, localidad n.º 7), con el proyecto: Legado indígena: una experiencia decolonial para la enseñanza de saberes otros en la escuela; 3) Diana Carolina Acero Rodríguez, del CEDID San Pablo IED (Bosa, localidad n.º 7), con el proyecto: CENUSI - Modelo de Naciones Unidas del Colegio CEDID San Pablo IED. Aproximaciones Interculturales y Pedagógicas en Ciencias Sociales; 4) Edisson Díaz Sánchez, del colegio Técnico José Félix Restrepo IED (San Cristóbal, localidad n.º 4), con el proyecto: Restrepistas hacia la formación para la ciudadanía y la convivencia a través de la educación remota de emergencia; 5) José Joaquín Vargas Camacho, del colegio Confederación Brisas del Diamante IED (Ciudad Bolívar, localidad n.º 19), con el proyecto: Semillero de pensamiento político. Narrativas, interculturalidad y memoria: voces que construyen cultura de paz; 6) Ángela Valencia Leal, del Colegio Sotavento IED (Ciudad Bolívar, localidad n.º 19), con el proyecto: Mi diferencia el primer paso a la inclusión: experiencia integral de educación inclusiva en el Colegio Sotavento; 7) Angélica María Valencia Trujillo, del colegio Veinte de Julio IED (San Cristóbal, localidad n.º 4), con la propuesta: Colombia cómo me dueles, no te quiero olvidar. Memoria y literatura: entre la ficción y la realidad; 8) Henry Camargo Alzate, del colegio Gerardo Paredes IED (Suba, localidad n.º 11), con el proyecto: Instauración del Equipo de Justicia Escolar Restaurativa en Colegio Gerardo Paredes IED; 9) Carlos Andrés Carvajal Luna, del colegio Carlos Pizarro Leongómez IED (Bosa, localidad n.º 7); con: Estrategia docente para la lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea, y 10) Clara Inés Lozano Espejo, del colegio La Felicidad IED (Fontibón, localidad n.º 9), con la propuesta titulada: *Bridging the gap in a bilingual public school*.

Por lo anterior, el objetivo del presente capítulo es dar cuenta de un ejercicio metacognitivo emergido del diálogo generado durante el proceso de formación *in situ* y recíproca entre el docente mentor y los docentes inspiradores líderes de los proyectos. En lo que sigue, en primer lugar, se señalará la metodología llevada a cabo; luego, se dará cuenta de los planteamientos y horizontes de la interculturalidad pensada para escenarios de ciudad, como el caso de Bogotá; finalmente, se plantearán algunas afirmaciones y preguntas a modo de cierre del capítulo y apertura de nuevas prácticas pedagógicas, nuevas escrituras y lecturas de la escuela. Lo anterior, hay que precisarlo, emerge más como ejercicio de la práctica concreta del proceso de diálogo colectivo entre todos, desde los proyectos en desarrollo y las prácticas pedagógicas, hasta la formación académica y la experiencia de vida de cada miembro, más que el acopio de antecedentes o grandes referentes o cánones teóricos o metodológicos.

Metodología: la minga de acciones dialógicas

Tal como se mencionó anteriormente, es bien sabido que existen grandes teorías o referentes metodológicos, que sin duda han aportado a la humanidad y a la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas. Consecuentes con el horizonte de la interculturalidad crítica, se apostó por la Minga³ como metodología, como camino que permite el diálogo, el trabajo colectivo, la discusión y la ayuda mutua al próximo (el fonema /x/ evoluciona a /j/ para dar prójimo). Este concepto propio de los pueblos andinos de Abya Yala, en Colombia se ha hecho patente con el movimiento social indígena del sur del país (nasas y misak, especialmente), quienes además de darle vida como un movimiento de resistencia y transformación, en la vida cotidiana adquiere el sentido del trabajo comunitario entre vecinos, conocidos, amigos y familiares para hacer la chagra o huerta, construir el puente, arar la tierra o cosechar; se trata entonces de un método para logros propósito colectivos en el que se «prestan manos» o jornales, se conversa de todo, se aprende y se goza la vida. Para el caso, se trató de ese encuentro en doble sentido, de un lado, entre los inspiradores y el mentor de manera virtual dada crisis sanitaria y, de otro, el encuentro de los docentes inspiradores o líderes con sus estudiantes y colegas *in situ* o de manera virtual.

3 Palabra de origen kichwa, esta es una variedad del quechua.

Teniendo en cuenta que cinco de los proyectos estaban en «escalamiento», según las categorías del IDEP, es decir, tenía algún desarrollo avanzado y divulgación en algunos espacios; y los otros cinco la condición de «consolidados» por cuanto tenían historia, huellas notorias e impactos en la comunidad educativa, esto facilitó que la Minga se volviera expedita. Desde la diversidad de referentes teóricos y metodológicos de las propuestas⁴, las directrices institucionales y los saberes y prácticas de los involucrados, el diálogo permitió consensuar el quehacer de la línea: encuentros colectivos fijos, apoyos individuales, mentorías específicas, lecturas individuales y compartidas, revisión de referentes teóricos y metodológicos, entre otros, ajustados a las especificidades de cada proyecto y a los intereses comunes de la línea.

Desde estos encuentros, partiendo de las expectativas reales, los tiempos, las condiciones de la virtualidad y el progresivo retorno a la presencialidad, se plantean las preguntas normales que orienta cualquier investigación, a saber: qué, por qué, para qué, dónde y con quiénes, qué instrumentos han empleado, qué procedimientos y operatividad ha tenido, qué planteamientos metodológicos trazan el camino, qué orientaciones epistemológicas soportan el proceso; hasta dónde deseaba llegar en la presente coyuntura del programa MQI 2021, cómo lograrlo y con qué alcance real; además de estas cuestiones, se formularon 2 preguntas cruciales para comprender y actuar desde el horizonte intercultural y, a partir de ellas se desarrolla todo el proceso de mentoría, como se verá más adelante en el apartado sobre la interculturalidad como horizonte educativo.

La adopción de la Minga como metodología implica arriesgarse mutuamente a construir distinto en la escuela, a pensar metodologías y acciones pedagógicas más allá del canon. Como acción y camino, la minga tiene un carácter político, emancipador y transformador porque representa la acción y el trabajo comunitario en función del otro, en función de todos. Leer, interpretar y actuar la escuela desde las categorías del pensamiento y la acción de los pueblos de Abya Yala, de Colombia,

4 De un lado, competencias, aprendizaje significativo, inclusión, diversidad, ciudadanía, memoria histórica, justicia restaurativa, literatura, interculturalidad, convivencia y paz, multiculturalidad, entre otros; y del otro, cualitativa, investigación acción participativa, pensamiento crítico, análisis de contenido, entrevistas, acopio de muestras, narrativas, entre otros.

es una gran oportunidad para el cambio, tal como lo señala Freire (1994): «El reconocer la existencia de herencias de las culturales debe implicar el respeto hacia ellas. Respeto que de ninguna manera significa la adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto hacia ellas son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio» (p. 118). En este marco, desde el diálogo y como un ejercicio de memoria histórica⁵ para construir y reconstruir lo acontecido y vivenciado en la mentoría, se despliega el pensamiento intercultural que se presenta a continuación. En suma, la adopción de la minga como metodología, hizo de la mentoría⁶ no una relación de dependencia entre padre e hijo, sino de autocomprensión e intercomprensión, en la que el diálogo y la experiencia conducen a una «mentoría mutua», a una inspiración recíproca. Además, como lo indica Vasilachis:

En la epistemología tradicional, la elaborada a partir de la mirada del Sujeto Cognoscente, el sujeto que se conoce cobra vida si y sólo [*sic*] si es presentado en el discurso científico, y esa vida tendrá las características, las posibilidades y las expectativas que el investigador le atribuya. Inversamente, en la Epistemología del Sujeto Conocido [...] el proceso de conocimiento se origina en la aceptación de la identidad común del que es conocido y del que conoce, presuponiéndose la mutua transformación de ambos en el proceso de conocimiento. De este modo, el que conoce se abre para recibir a quien va a conocer en toda su identidad y se dispone a conmovirse y enriquecerse en ese proceso, mientras aquél [*sic*] se manifiesta y es recibido como sujeto, como igual, no como distinto, como parte de «nosotros», no como «otro», como cercano, no como lejano. (2003, p. 135)

Lo anterior proponía la invitación a los maestros inspiradores, a los investigadores del campo educativo en concreto, y de las ciencias sociales en general, al desapego y descreencia de las teorías, métodos y autores canónicos de la «metodología de la investigación», a arriesgarse a construir «metodologías otras» de investigación y métodos alternativos derivados de la interculturalidad, los feminismos, los

5 Cada sesión de la mentoría generaba una bitácora, un pensamiento nuevo para compartir.

6 El gran amigo de Ulises u Odiseo, llamado Mentor, se convirtió en el mentor, padre o pedagogo que condujo a Telémaco, el hijo de héroe griego, mientras su padre estuvo ausente por 20 años, según se relata en la Odisea, Canto II. Véase el origen del concepto de «mentoría» en la nota «Ser Mentor, ser Inspirador: diálogo y aprendizaje intercultural», escrita para Aula Urbana.

movimientos sociales, el campesinado, las nacionalidades indígenas y afrodescendientes, en general, desde las diversidades.

La interculturalidad y la trasdisciplinariedad horizontes educativos en los escenarios urbanos

Como se mencionó arriba, cuando se piensa la interculturalidad, en la educación intercultural, la primera preocupación general que convoca es: ¿Cómo pensamos y nos relacionamos con el «Otro»?; ¿por qué de ese modo?; ¿Quién es esa alteridad-otredad? Inmediatamente, en el contexto particular del Programa MQI 2021, o en la escenificación de proyectos interculturales *in situ*, surge otra inquietud específica: ¿Quiénes son las alteridades/otredades protagonistas y hacedoras del proyecto?; ¿Cómo se les visibilizó e interactuó con ellas en el escenario escolar, en la cotidianidad? Estas dos preguntas ponen de manifiesto varias situaciones: primera, la escuela «[...] no logra reconocer, visibilizar ni aprovechar las diversidades y los saberes diversos que existen al interior de su propia institucionalidad» (Dietz, 2017, p. 201)⁷; segunda, con ellas se bosqueja una inflexión y una dirección por cuanto se hace conciencia del otro y de sí mismo, se genera interés no solo por reconocer, sino por conocer al otro; conocimiento que implica aprender también; tercero, este quiebre no homogeniza ni masifica, pretende mirar hacia otro horizonte y entender que ese horizonte es una posibilidad en construcción y movable, una utopía que, como idea, inspira la transformación⁸.

En esta misma dirección, en el diálogo de la mentoría con los maestros inspiradores de la Línea y sus proyectos en curso, se planteó esta otra pregunta: ¿Cómo vincular el tema propio con la interculturalidad

7 El profesor Gunther Dietz nos acompañó el 11 de agosto de 2021, de manera virtual, con una conversación sobre «Interculturalidad y prácticas educativas situadas», para los 10 Maestros Inspiradores y el público interesado en el tema.

8 Utopía es la denominación que Tomás Moro dio a la isla imaginaria. Etimológicamente, u-topos (u: no; topos, lugar), significa «no-lugar». Más allá de buscar con la interculturalidad una isla imaginaria perfecta, inalcanzable e inasible, se trata de entenderla como ideas dinámicas que se transfieren o escenifican en espacios reales, sin ser la «última instancia». Son ideas en movimiento, no impuestas por «el que manda», que inspiran a otros, a todos, a apostar por los cambios, por la solución de problemas, desencadenar proyectos colectivos desde la escuela y la vida de las comunidades.

y desde aquí tributar a la ciudadanía global y la cultura de paz? Era necesario hacerlo por cuanto no todos llegaron allí motivados por el tema exclusivo de la interculturalidad, algunos lo hicieron por los otros dos tópicos que enuncia la línea (ciudadanía global y cultura de paz).

La intención era vincular los tres componentes y entender que a la perspectiva intercultural, en tanto dialoga y construye con el otro, con la comunidad, en minga, le es inherente la convivencia, la paz y la ciudadanía global. Esta última entendida no al estilo de los discursos oficiales o de moda con arreglo «a la realidad de la globalización en sus distintas facetas» (ONU, 2016) y al multiculturalismo transnacional, sino como el conocimiento de las alteridades (no el simple reconocimiento), el respeto de los derechos humanos y de autodeterminación de los pueblos, independencia económica y política, identidad nacional y cultural, paz, coexistencia pacífica, entendimiento y confianza, cooperación internacional y regional, justicia internacional, justicia propia, medioambiente, vida digna, entre otros (ACNUR, 2016), lo cual permite la formación de ciudadanos distintos, con visión amplia, integral y compleja sobre sí mismos y sobre los demás, permitiendo con ello comprender, más allá de sus fronteras individualistas la diversidad y multiplicidad del mundo, la naturaleza y sus formas de vida e interdependencia.

Más avanzado el proceso, de acuerdo con la emergencia de más reflexiones y más preguntas, se sigue con estos interrogantes: ¿Cómo nos formó la universidad en nuestras carreras?, ¿cómo formamos a los niños, jóvenes y adultos en la escuela?, ¿Cómo, a partir del proyecto o los procesos que llevamos a cabo en la escuela, superamos el disciplinamiento académico?, ¿Por qué y para qué pensar un trabajo de corte intercultural?, ¿cuál es su trascendencia? La intencionalidad era dar un paso para acercarse al hecho de que la Escuela en todos sus niveles, desde preescolar hasta posgrado, es una institución, por lo general, eurocéntrica y occidentalizada, reproductora de forma explícita o implícita de estas ideas, bien a través de los currículos, los autores que se leen, las relaciones que se establecen, por la sujeción a muchas políticas públicas, o por las formas y propósitos de la evaluación como sistema de control, y más.

Recientemente, el caso más sonado es el ingreso de Colombia como el país número 37 a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económica (OCDE, 2020), lo que lo obliga a tomar muchas decisiones

de diversa índole, entre ellas las educativas; por ejemplo, en el campo del lenguaje, se genera la obsesión y la exacerbación de trabajar «la competencia intercultural» como enfoque para la enseñanza del inglés o del francés porque a través estas lenguas se hace un ciudadano global, desarrollado, competente, emprendedor y tributario del progreso.

Esta dependencia y obsesión por lo ajeno ha hecho que la universidad colombiana forme profesionales desconocedores o de espaldas a la realidad humana y biodiversa nacional, a las grandes diferencias que ello acarrea, a la colonización histórica y a los problemas estructurales derivados de ella. En consecuencia, este profesional, sea docente o ingeniero o de cualquier campo del saber, egresa a reproducir en sus prácticas laborales y en la sociedad en general lo que aprendió: vernos como un país homogéneo en todos los campos y contextos, a apostarle al «progreso», a la «civilización». Y la historia se repite... En esta dirección, las preguntas permitían observar o tomar consciencia de ello, de la homogeneización y disciplinamiento que hace el sistema a través de la formación en las disciplinas⁹; su jerarquización de temas, cánones, autores, partes (Castro-Gómez, 2007), su encerramiento y trazo de límites infranqueables ocasionan violencias, exclusiones, legitimaciones y arrogancia para el ejercicio del poder en la escuela o en la vida. Así las cosas, se venían otras preguntas: ¿Cómo transitar de la disciplinariedad, a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad?, ¿Cómo hacerlo desde el proyecto que lidera en la institución?, ¿Cómo el proyecto en proceso está contribuyendo a descolonizar la escuela, a cambiarla y a transitarla de otra manera?

Las respuestas son complejas. Distinto al multiculturalismo importado y predominante en el país a través de las leyes, los ejercicios de organizaciones, las instituciones de formación, los medios, los proyectos de educación inclusiva, entre otros, que buscan la «inclusión», el «reconocimiento» y la «diagnostitis» hechos «desde arriba», en el marco del proceso MQI 2021 se desencadenaron unas ideas: la perspectiva de la interculturalidad crítica o política que se propuso es una opción, es *una tercera vía* para pensar y actuar en la escuela, en la vida. Esta propuesta de interculturalidad plantea una vía, no la única ni como última instancia, construida «desde abajo», con/desde/para las comunidades, los contextos, la escuela.

9 No se aboga por el desconocimiento de la importancia de las disciplinas, sino por lo que hacen, por qué, para qué y cómo lo hacen.

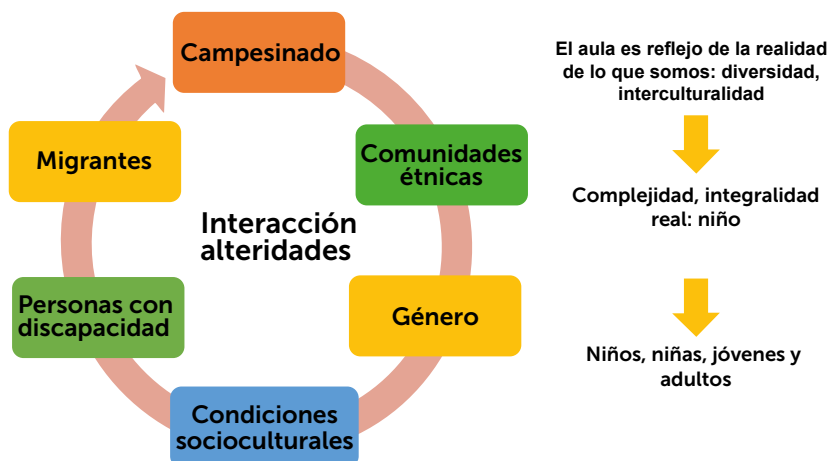
Consecuente con lo anterior, la interculturalidad no es la simple relación entre culturas. Esto es el multiculturalismo excluyente, proveedor de falsas soluciones a las diversidades y a las diferencias inherentes a los ciudadanos de un territorio o a los sujetos niños, jóvenes y adultos que cohabitan el aula de clase; no es una serie de actividades para atender a los llamados de los discursos oficiales o de moda. No es la «competencia intercultural» para la enseñanza de las lenguas imperiales extranjeras como el inglés, el francés o el chino. No es la implementación de «estrategias de intervención», no es una tarea de bondad o misericordia con aquellos que han estado estructuralmente discriminados y racializados; no es el conjunto de estrategias para incluir a los siempre excluidos a «mi modo de ver» o de acuerdo con lo que dicen las políticas públicas. Tampoco es una secuencia de sesiones en las que se habla o hace algo sobre las alteridades u otredades, pero que una vez finalizadas, el curso de la vida y de las interacciones entre los organizadores y los «beneficiarios», sigue igual, no pasa nada, no pasa a mayores; todo vuelve a su «estado normal». La interculturalidad no es un trabajo, tarea, actividades o, incluso, proyecto que van en una sola dirección, como el tránsito de una bola de billar que recibe el estímulo y va de un punto A a un punto B. No es tampoco hacer festejos y representaciones alegóricas a fechas: el 12 de octubre, Día de la Afrocolombianidad, Día de la Mujer, Día de los Pueblos Indígenas, en fin; la interculturalidad no es intervención, puesto que el intervencionismo es violento, implica la llegada de alguien extraño, quizá jerarquizado, elegido; el intervencionismo es de «expertos», «asesores», «jerarcas», «poderosos».

En síntesis, la interculturalidad no puede ser una estrategia para suplir el déficit ocasionado y atribuido por una cultura mayoritaria y hegemónica a las culturas minorizadas, a las personas en diferencia, a los siempre excluidos por condiciones de cultura, procedencia, género, capacidades, ideología, cosmovisión, clase social, acceso a bienes, creencias o religión, lengua, nacionalidad, sexo y etnia. La interculturalidad vista exclusivamente desde lo étnico es una mirada incompleta; al contrario, esta es amplia, compleja y transdisciplinaria que acoge en una megalópolis como Bogotá a los propios, a las nacionalidades indígenas, a los pueblos afrodescendientes y raizales, al campesinado, a las personas con discapacidad, a los migrantes internos y extranjeros, a los desplazados por las violencias, a la comunidad LGTBIQ+ y, en general, a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en condición de vulnerabilidad. Tal como se aprecia en el siguiente gráfico,

todos ellos, todas esas alteridades convergen, interactúan y cohabitan en la escuela, en el aula de clase, conforman una «Colombia chiquita» (Panqueba, 2021)¹⁰ que el docente debe conocer para actuar.

Figura 1.

La interculturalidad como opción amplia que mira no solo desde los pueblos étnicamente identificados, sino desde la multiplicidad de diversidades y diferencias.



De acuerdo con lo anterior, ¿entonces qué se propone? La interculturalidad por la que abogamos es contraria al epistemicidio (de Sousa Santos, 2014, p. 48), se centra en la construcción de conocimiento educativo y ciencia «desde abajo», desde las bases, desde la realidad de los problemas y las necesidades; desde los saberes y conocimientos de los otros siempre excluidos y sin voz acallados históricamente, desde conocimiento de los márgenes (Moosa, 2014). No es un conocimiento de élite, hecho por «expertos» o gurús de la educación, que en muchos casos se imaginan la educación desde sus privilegios y el capital simbólico acumulado; al contrario, es un conocimiento hecho por sujetos que viven la educación, la escenifican, la llevan en la piel. Podría decirse en primera persona: el conocimiento educativo, pedagógico y didáctico no nos lo imaginamos, lo vivenciamos y escenificamos a diario en la vida real con los niños, jóvenes, adultos y las comunidades.

10 Capítulo escrito en el marco del proyecto MQI2021.

El epistemicidio y la centralidad de los conocimientos hegemónicos, por lo general, y a través de la historia, han hecho que la escuela se abstraiga de sus escenarios y particularidades. Son los conocimientos emergidos en las prácticas educativas las que trazan sus propias metodologías y teorías en diálogo con lo construido, sin que ello se superponga o se ignore. La educación intercultural es pertinente a los contextos, a las prácticas culturales, a los problemas y necesidades reales; la educación interculturalidad se hace vida y escuela desde el diálogo simétrico de saberes y en concordancia con el respeto por la dignidad humana y el disfrute de los derechos humanos, culturales, sociales, sexuales, políticos, que tributen a la eliminación e imposición de hegemonías, el racismo, las discriminaciones de distinta índole, los estereotipos e imaginarios destructivos que históricamente se han fabricado sobre las personas o los grupos humanos, la naturaleza y las distintas formas de vida del planeta (etnia, sexo, cultura, procedencia, prácticas culturales, ideologías, capacidades cognitivas, formas de conocimiento y aprendizajes, etc.). Es un ejercicio para la armonía, el equilibrio y la integralidad de los conocimientos.

La pandemia de la covid-19 visibilizó *ipso facto* y de manera contundente en la cara de la humanidad, los políticos, gobernantes y ricos del mundo, las grandes desigualdades e inequidades, la pauperización ocasionada por las transnacionales y los monopolios, las exclusiones, las discriminaciones y los racismos; dichas condiciones, crueles para la humanidad hicieron notar que vivimos en sindemia¹¹ permanente. Puso en suma evidencia la fragilidad y la miseria humanas de los poderosos, su capacidad para entender la finitud de la vida, su egoísmo con el prójimo, con su congénere. En este orden de ideas, según la Unesco (2021) «Este año, además, las cifras de estudiantes y comunidades educativas en riesgo de exclusión se han visto incrementadas, como resultado de la crisis derivada de la COVID-19» (p. 2). Frente a estos planteamientos, la interculturalidad, la educación intercultural, tiene

11 Por analogía con la salud, la sindemia es un fenómeno confluyen de múltiples problemas sociales que padece la sociedad, la humanidad. El hambre está en todas partes, el empobrecimiento, el racismo y las discriminaciones son fenómenos que afectan a los cinco continentes y la destrucción del medio ambiente es un problema que afecta a todas las formas de vida. Son todos padecimientos de la humanidad que ocasionan múltiples enfermedades como la del covid-19. La referencia puede ampliarse, a propósito de los planteamientos del antropólogo y médico Merril Singer, en: <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/blog/detail/una-sindemia-es-mejor-o-peor-que-una-pandemia/>

mucho que aportar para transformar y evitar la profundización de esos graves problemas que, aunque son más inhumanos en los pueblos étnicamente identificados, en el resto de las poblaciones en diferencia, también los padecen.

La interculturalidad, para este caso, implica una visión transdisciplinaria y compleja tal como lo señala Castro-Gómez:

la transdisciplinaria afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el *principio del tercio incluido*... En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro [...] la transdisciplinaria nos permite ligar (link) los diversos elementos y formas del conocimiento, incluyendo [...] los conocimientos que la modernidad había declarado como tóxicos. (2007, pp. 86-87)

El trabajo educativo, pedagógico y didáctico desde una visión intercultural (o *transcultural*, según Castro-Gómez, 2007) es una gran oportunidad para pensar una educación compleja, integral y transdisciplinaria, en tanto se da un «diálogo de saberes» o la interacción con «el tercio incluido», con esos otros excluidos, es decir, las personas en diferencia por sus capacidades distintas, sus diferencias culturales, étnicas y sociales; por sus formas de conocer y aprender; por sus creencias e idiosincrasias, por su procedencia y demás. Es decir, sirve para descolonizar la escuela, transformar las relaciones entre las personas, los grupos y las comunidades que tributen a la convivencia, la paz y la proyección como sujetos pluriversales desde lo local, desde «las historias locales» (Mignolo, 2009). Así, entonces, la interculturalidad como mirada transdisciplinaria y compleja supera las disciplinas, los cercos y cuidados de los feudos académicos, las jerarquías conceptuales excluyentes o las prácticas inclusivas multiculturalistas, con lo cual se intentaba dar respuestas tentativas a estas dos preguntas: ¿Cómo desde el proyecto se rebasan el monoculturalismo, las disciplinas o el disciplinamiento curricular, las jerarquías epistémicas, el monologismo, los binarismos reduccionistas, el colonialismo académico?, y ¿Cómo desde los proyectos escenificados en la escuela se tributa desde la mirada intercultural a la paz y la «ciudadanía global»?

Conclusiones: la interculturalidad como horizonte en construcción

Aunque en Colombia se haya dado un avance importante en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994 al incluir la diversidad étnica y cultural del país, seguirá andando el proyecto educativo nacional racista, discriminatorio, homogenizante y civilizatorio (Guerrero, 2020) bajo la fachada del multiculturalismo importado. Corresponde, en consecuencia, a los maestros como actores vivos construir y escenificar en la realidad un proyecto intercultural de nación, de ciudad para el caso de Bogotá, con el argumento supremo: sus prácticas escolares, culturales y sociales, desde las cuales se puede ofrendar por el otro, por las alteridades e incluso, incidir «desde abajo» en la política pública.

Desde los interrogantes formulados a lo largo del proceso de mentoría desencadenaron la idea de que la interculturalidad de la que hablamos es una perspectiva teórica, práctica y metodológica que rebasa los orígenes estrictamente étnicos y se expande e interactúa con la multiplicidad de cuerpos situados en y con historias de vida personal, familiar, social y política diversas. El carácter crítico, político, transdisciplinario, transformador y propositivo son componentes connaturales a esta perspectiva.

En este sentido, la interculturalidad, la educación intercultural, tiene «grandes retos», entendidos como rupturas con lo establecido por el sistema hegemónico y como provocación para transformar. Arbitraria y azarosamente se proponen 10 ideas, claves para pensar y actuar la interculturalidad para estos tiempos y los venideros, cuyo orden no determina prioridades ni jerarquías, pues se trata de una conjugación e interdependencia de todas¹².

Conocimiento

Cualquier ciudadano, docente o sujeto, como miembro de un colectivo, una comunidad, en funciones diversas, debe hacerse la pregunta: ¿Quién soy yo?, ¿quiénes son las alteridades o sujetos con los que interactuamos? ¿Por qué nos relacionamos de ese modo? Se trata de autoconocerse y conocer al otro, buscar nuestros orígenes históricos para la acción y la comprensión.

12 Parte de este acápite se toma para el texto «La interculturalidad: perspectiva para la vida y la paz» generado en el marco del mismo programa MQI 2021, para compartirlo en el Simposio Internacional llevado a cabo los días 11 y 12 de noviembre de 2021

Político

Conocernos implica saber que cada sujeto tiene una historia personal, social, cultural y política que atraviesa los cuerpos situados. Somos producto de una historia colonial, en consecuencia, aquí nos preguntamos ¿para quiénes, por qué y para qué los conocimientos que circulan e imparte la escuela? (Walsh, 2005).

Racismo y discriminaciones

El proyecto educativo de país que se ha trazado durante los 200 años de vida republicana es un proyecto racista y discriminatorio (Guerrero-Rivera, 2020), que obedece a la idea civilizatoria para recorrer la línea ascendente del desarrollo. La interculturalidad debe romper ese trayecto.

Hacer

La interculturalidad es una práctica, es un hacer constante y permanente entre todos, con todos y para todos. Es la acción en contexto, con la gente.

Multiplicidad

La interculturalidad no se inscribe exclusivamente en las poblaciones identificadas étnicamente. Esta se enfoca en la multiplicidad de cuerpos con diferencias sociales, culturales, políticas, étnicas, regionales y de género; se enfoca en los migrantes internos y externos, el campesinado, las personas con discapacidad. La interculturalidad mira más allá de la idea multiculturalista de diagnosticar e incluir (educación inclusiva).

Co-laboración

Se construye, co-elabora y co-labora desde las bases, la comunidad y sus prácticas culturales, los saberes auténticos, desde abajo.

Transdisciplinariedad

La interculturalidad no es una materia ni un tema *per se*, es una mirada amplia y compleja, que atraviesas los escenarios de la escuela y la sociedad.

Diálogo

La escuela se construye en el diálogo simétrico. Todos sabemos, todos somos «expertos», sabedores, conocedores, originadores, semilla. Confluye el diálogo de saberes como ecología de saberes (de Sousa Santos, 2007), no como retórica.

Crítica

La interculturalidad, como mirada compleja, cuestiona, propone, crea y transforma. Es la oportunidad para la emancipación (Freire, 2005), el desarrollo de las capacidades críticas, cognitivas e intelectuales para la acción y la constante reconstrucción y transformación.

Convivencia, paz y posconflicto

Desde la interculturalidad en tanto los protagonistas y participantes se preguntan por el Yo, por el Nos-otros y los Otros, en tanto se actúa en colectivo, desde abajo, en diálogo simétrico, aporta a la paz y a la convivencia. Sana y restaura la *herida colonial*, la herida propinada por las discriminaciones, el racismo, las guerras, las exclusiones.

Referencias

Agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR] (2016). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: lista de artículos. https://eacnur.org/blog/declaracion-universal-los-derechos-humanos-lista-articulos-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

Cantabrero, L. (2007). Realidad y deseo: la utopía y el sentido de la historia. *Revista de Humanidades*, 13. 109-122.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2542139>

Castro, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro y R. Grosfoguél (Eds.) (2007), *El Giro decolonial*. Siglo del Hombre editores, Universidad Central-IESCO, Universidad Javeriana-Pensar.

Constitución Política de Colombia [Const] (1991). Asamblea Nacional Constituyente.

- de Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- de Sousa Santos, B. y Meneses. M. (Eds.) (2014). *Epistemologías del sur. Perspectivas*. Akal.
- Dietz, G. (2017). Diversidad en la universidad: algunas (in)conclusiones. En: M. Vargas-Garduño y G. Dietz (Coords.) *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz, México*. Abya Yala.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª Ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Guerrero, J. (2020). La educación intercultural: un proyecto político para desracializar y hacer emerger 'saberes otros'. En: J. Guerrero (Ed.) (2020). *Pedagogías críticas en la educación superior: miradas otras*. Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, (pp. 41-66). <https://cutt.ly/FbtXoVn>
- Homero (1982). *Odisea* (2º reimpresión); traducción de José Manuel Pabón. Gredos.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, (2) 251-276.
- Moosa, E. (2014). Transiciones en el «progreso» de la civilización: reflexiones teóricas sobre la historia, la práctica y la tradición. En: B. de Sousa Santos y M. Meneses (Eds.). *Epistemologías del sur. Perspectivas* (pp. 261-279). Akal.

Mora García, J. P. y Correa Alfonso, J. (2020). La minga as social imagery, A regard to the indian resilience pedagogy in Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/10355

Moro, T. (1971). *Utopía* (3ª ed.). Zero, S. A.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2016). *Ciudadanía Global: una fuerza nueva y vital*. <https://www.un.org/es/chronicle/article/ciudadania-global-una-fuerza-nueva-y-vital>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Agenda de conversatorios sobre pueblos indígenas, interculturalidad y Nueva Constitución en Chile*. Unesco. https://en.unesco.org/sites/default/files/nota_conceptual_conversatorio_sobre_derechos_linguisticos.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económica [OCDE] (2020, 28 de abril). *La OCDE da la bienvenida a Colombia como su 37º miembro*. <https://www.oecd.org/newsroom/la-ocde-global-da-la-bienvenida-a-colombia-como-su-37o-miembro.htm>

Panqueba, J. (2021). *De la Colombia chiquita a la Ciudad-región. El Proyecto Educativo Intercultural del Colegio San Bernardino, Territorio Mhuysqa de Bogotá* (sin publicar).

Rozental, M. (2009). ¿Qué palabra camina la minga? *Deslinde* 45, 50-59.

Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.

«Si quisiéramos mejorar la educación deberíamos mejorar la calidad de sus docentes [...] Esto implica cultivar la curiosidad, la mirada crítica y buscarle significado al mundo que nos rodea, apreciando dónde está lo importante y siendo capaces de entender y describir por qué es importante. Los textos —de este compilado— dan cuenta de esas búsquedas y aquellos encuentros [...] los autores nos dicen, de diferentes maneras, que la educación es la gran oportunidad, que una nueva escuela es necesaria y posible».

Agustín Porres