



Premio A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Experiencias 2023



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP



Premio A LA INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Experiencias 2023

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Premio a la Investigación e Innovación Educativa
Experiencias 2023

Publicación Anual, Serie Premio
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Johanna Paola González Almonacid, Juan Camilo Rodríguez Manrique, Tadiana Guadalupe Escorcía Romero, Flor Elisa Roperio Palacios, Jhobana Omaira Villamil Balaguera, Mallivi Licet Melo Rey, Edgar Eliecer González Forero, Rina Tatiana Calderón Peña, David Junior Jiménez Bello, Nancy María Rodríguez Navarro, Hernando Martínez Niño, Sandra Helena Hernández Rangel, Juan Carlos Piñeros Suarez, José Nodier Liévano Ortiz, German Ariel Reina Bogotá, Janneth Zoraida Tovar Pérez, Jaime Álvarez López, Oscar Hernando García Cadena, Jenny Johanna Duarte Díaz, Francia Inés Acuña Ramírez

Alcalde Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Carlos Fernando Galán Pachón

Secretaría de Educación del Distrito Capital Subsecretario de Calidad y Pertinencia Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas Equipo de trabajo	© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED Isabel Segovia Ospina Julia María Rubiano de la Cruz Patricia Niño Rodríguez Luz Betty Ruiz Pulido Carlos Alberto Fonseca Bello Juan Felipe Nieto Jenny Andrea Blanco Guerrero Manuela García Botero María Camila Fonnegra
---	--

Director General Subdirectora Académica Profesional Subdirección Académica Coordinación Editorial	© IDEP Andrés Mauricio Castillo Varela Nisme Yuyany Pineda Báez Ana Alexandra Díaz Najar Diana María Prada Romero
--	--

Equipo de trabajo 2023 Asesores de Dirección Profesional Subdirección Académica Contratista apoyo administrativo Contratista apoyo académico	Daniel Alejandro Taborda Calderón Ana Alexandra Díaz Najar Sandra Milena Garzón Martínez Adry Liliana Manrique
--	---

Rectora Vicerrectora Coordinación	© FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM - UNICAFAM Diana Margarita Pérez Camacho Claudia Marcela Guarnizo Vargas Jairo Rodrigo Velásquez Moreno
---	---

ISSN (digital) Versión digital Edición y corrección Diseño y diagramación	2745-2050 http://premio.idep.edu.co/versiones/ Germán David Barbosa - Datanalab Pablo Emilio Martínez
--	---

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004.
Teléfono (571) 263 06 03. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. – Colombia

Contenido

Presentación	7
Categoría Innovación	11
Cineclub y productora escolar La Caja Negra. Experiencia audiovisual para la transformación del INEM Francisco de Paula Santander	12
Johanna Paola González Juan Camilo Rodríguez	
SA-VI-A El Buen Vivir en el JAS. “No compitas... haz Kompitas”	28
Tadiana Guadalupe Escorcía Romero Flor Elisa Roperó Palacios Jhobana Omaira Villamil Balaguera	
AnimaSol@ Lab. Laboratorio de cine de animación en la escuela	46
Mallivi Melo Rey	
Pazseando, una propuesta de Educación Ambiental para el empoderamiento territorial y construcción de ciudadanía	61
Edgar Eliécer González Forero	
Bilingüismo Transformador: Cerrando Brechas en la Felicidad IED	76
Clara Inés Lozano Espejo David Junior Jiménez Bello Nancy María Rodríguez Navarro Rina Tatiana Calderón Peña	

Categoría Investigación	92
Aprendizaje social alrededor de la alimentación, en el comedor escolar del Colegio Francisco de Miranda	93
Sandra Helena Hernández Rangel Hernando Martínez Niño	
El laboratorio de educación física: una estrategia pedagógica para mejorar la salud y el bienestar en la comunidad educativa del Colegio Carlos Albán Holguín (IED)	109
Juan Carlos Piñeros Suárez José Nodier Liévano Ortiz Germán Ariel Reina Bogotá Janeth Zoraida Tovar	
Astronomía Ancestral, una forma de reconocer nuestro pasado ancestral desde la arqueoastronomía	123
Jaime Álvarez López	
“Capitán Ambiente”. Potenciando aprendizajes ambientales en la escuela	139
Oscar Hernando García Cadena Jenny Johanna Duarte Díaz	
Incidencia de la educación emocional, en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de Básica Primaria	153
Francia Inés Acuña Ramírez	
Ganadores innovación 2023	166
Ganadores investigación 2023	167

Presentación

El Premio a la Investigación e Innovación Educativa es una iniciativa de ciudad, formalizada en el Acuerdo Distrital 273 de 2007, en respuesta a las reivindicaciones promovidas por los docentes a través del Movimiento Pedagógico, y que ve en el docente un intelectual de la educación que aporta a su transformación.

Reglamentado a través de las Resoluciones 780 de 2018 y 1332 de 2021, reconoce el aporte al sector educativo que realizan maestros, maestras y directivos docentes del Distrito, mediante sus prácticas, premiando anualmente a los diez mejores trabajos de investigación, innovación y/o o experiencia pedagógica demostrativa.

En 2023, durante la XVII versión, se presentaron un total de 159 proyectos, liderados por 257 maestras y maestros del sector público de la ciudad. En la modalidad de innovación o experiencia pedagógica demostrativa, cada propuesta es una posibilidad distinta de ofrecer ambientes que estimulen el aprendizaje de los estudiantes de manera creativa y conectada con la realidad del contexto. Por su parte, en la modalidad de investigación, es posible identificar ejercicios rigurosos que dan cuenta de un análisis profundo a un problema educativo dado. Todos estos proyectos son producto del trabajo y profundo compromisos de sus autores, que representan al total del magisterio. Maestros que inspiran, que emocionan con su trabajo riguroso, su perseverancia, su dedicación, su reflexión crítica en torno a los temas realmente importantes en nuestras comunidades educativas.

Con esta publicación se presentan a la comunidad académica los diez proyectos ganadores en 2023, sus escritos permiten reconocer la labor del maestro investigador e innovador, aquella que habita y trasciende el aula de clase, llegando a cada rincón de nuestra ciudad, para aportar a la transformación de la educación y al cierre de brechas.

Las propuestas que el lector puede encontrar en la publicación son:

En la modalidad de **Innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa**:

Cineclub y productora escolar La Caja Negra. Experiencia audiovisual para la transformación del INEM Francisco de Paula Santander. Con esta propuesta sus autores asumieron el reto de pensar cómo articular las imágenes en movimiento en las dinámicas de las instituciones escolares, para ello se “ha buscado integrar el cine y su lenguaje a los procesos escolares en el INEM Francisco de Paula Santander, para garantizar el acceso a dicho arte como bien cultural, comprendiendo que ello genera nuevos espacios y resignifica la relación entre docentes, estudiantes, escuela y territorio. Así, se ha transformado la vida escolar, incidiendo al interior de la institución mediante la creación de espacios como el “Viernes Cortos” y reformas curriculares como el “Taller de Cine”; y al exterior del colegio, con la consolidación de redes y asociaciones que transforman el territorio desde el sector audiovisual”.

Savia. El buen vivir en el IAS. “No compitas...haz Kompitas. “es una apuesta pedagógica planteada desde 2019 para el ciclo inicial del Colegio José Asunción Silva, buscando cimentar una escuela cultora de paz, con una educación pertinente e intercultural, desde el reconocimiento de prácticas y saberes de las familias campesinas, indígenas, afrocolombianas, mestizas y extranjeras que llegan año tras año a la institución”, para lo cual visibiliza los saberes ancestrales e historias de vida de las familias, y recupera y reconoce la identidad cultural propia y la ajena.

AnimaSol@ Lab. Laboratorio de cine de animación en la escuela. Como lo señala su autora, es en un laboratorio de cine de animación, donde los adolescentes producen mini películas hechas con celular, utilizando el teatro de objetos y stop motion. Con las muestras audiovisuales exponen la situación de vulneración de derechos a la que se han expuesto, situación que les permite construir narrativas para hablar de la violencia, el suicidio, la discriminación, la contaminación. Relatan con ello la complejidad de las problemáticas que les aquejan y hacen un juicio crítico sobre ellas. Han encontrado en la animación el poder para ampliar sus voces y contar al mundo la situación real de la adolescencia que clama atención, protección y justicia. Este proyecto les ha permitido participar en festivales internacionales.

PaZseando. Una propuesta de Educación Ambiental para el empoderamiento territorial y construcción de ciudadanía, es un proyecto que, en palabras de su autor, es una propuesta de Educación Ambiental (EA) para el empoderamiento territorial y la construcción de ciudadanía, desarrollado desde el año 2016 en

el Colegio Técnico José Félix Restrepo, empleando la metodología de acción-participación, en busca de la formación de ciudadanos socio-ambientales a partir del empoderamiento territorial y social, tanto desde la academia, como desde la comunidad.

Bilingüismo transformador: Cerrando brechas en La Felicidad IED es un proyecto que, como indican sus autores, se sustenta en tres ejes: currículo, ambientes bilingües y metodología. Se basa en la importancia del bilingüismo en la educación, la cohesión social y la preparación global, lo cual ha impulsado un proceso evolutivo que posiciona al colegio como líder en bilingüismo y excelencia académica.

En la modalidad de **Investigación**

Aprendizaje social alrededor de la alimentación, en el comedor escolar del Colegio Francisco de Miranda. Se trata, como los indican los autores, de un proyecto de aula que gira alrededor de la alimentación como acto que aporta elementos para asumir el comedor escolar como escenario de aprendizaje social, y oportunidad para atender los problemas implícitos en el desperdicio de alimentos.

El laboratorio de Educación Física: Una estrategia pedagógica para mejorar la salud y el bienestar en la comunidad educativa del Colegio Carlos Albán Holguín (IED). Es una investigación adelantada en el marco del interaccionismo simbólico. A través de la interacción de la comunidad educativa con intervenciones pedagógicas propuestas desde el laboratorio de Educación Física, se propone mejorar los niveles de salud y bienestar de la comunidad educativa. Aborda tres aspectos relevantes para el análisis: la pedagogía de la biomotricidad, el ejercicio físico para la salud y el deporte escolar como eje en la formación de valores y tres escenarios de transformación pedagógica: la planeación de aula del área disciplinar; tiempos extracurriculares al interior de la institución y espacios de ocio como el descanso, algunas semanas de vacaciones y los sábados. Se ha visibilizado que el acceso a escenarios de investigación en bienestar y salud, al interior de las comunidades educativas, puede ayudar a mejorar el fortalecimiento de las emociones, del clima escolar y de la interacción docente-saber-estudiante.

Astronomía ancestral. Una forma de reconocer nuestro pasado ancestral desde la arqueoastronomía. Este proyecto, señala su autor, es una investigación de enseñanza de la historia, que surge de las inquietudes en la clase y cuestionamientos producto de lo observado. Se desarrolla en el grado sexto, con niños y niñas entre los 10 y 12 años, integrándose a los objetivos de aprendizaje de la asignatura de

Ciencias Sociales para explicar la importancia del saber astronómico en los rituales y formas de organización social de los pueblos prehispánicos del país, mostrando como la arqueoastronomía es una herramienta importante para articular distintas asignaturas y presentar los conocimientos ancestrales de forma dinámica y pertinente.

“Capitán Ambiente”. Potenciando aprendizajes ambientales en la escuela. El proyecto, indican sus autores, permite formalizar un ejercicio investigativo cuyo objetivo es caracterizar su desarrollo en la comunidad escolar donde genera impacto. Gracias a lo cual se identifican ejes potenciadores de importancia para los procesos de enseñanza de la educación ambiental en la escuela, reconociendo la necesidad de establecer propuestas que permitan la incidencia de lo mediático en la generación de reflexión y discusión al abordar las situaciones que implican la relación humano-ambiente.

Incidencia de la educación emocional en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de básica primaria. Señala su autora, el proyecto busca determinar el impacto de la educación emocional en la Inteligencia Emocional (IE) y en el Rendimiento Académico (RA), en estudiantes de 8 a 12 años de edad en un colegio público de Bogotá, confirmando la importancia de formar emocionalmente a niños y jóvenes para el éxito académico, personal y profesional, revelando la necesidad de fortalecer integralmente desde las competencias emocionales y las políticas educativas públicas.

Con esta publicación se rinde un homenaje y se hace un reconocimiento al trabajo de reflexión y acción pedagógica transformadora de los maestros y maestras de la ciudad, que sin duda invitan a continuar los procesos reflexión y búsqueda de alternativas para construir una educación más incluyente y equitativa.



Categoría

Innovación

Cineclub y productora escolar La Caja Negra. Experiencia audiovisual para la transformación del INEM Francisco de Paula Santander

Johanna Paola González¹
Juan Camilo Rodríguez²

Resumen

Aunque de acuerdo con las cifras el acceso a la red es limitado, el consumo cultural de niños, niñas y jóvenes está mediado por lo audiovisual y este segmento poblacional concentra su atención en las pantallas. Lo anterior es tan evidente que hoy las instituciones escolares no deben preguntarse por la admisión de las imágenes en movimiento, sino por el reto de pensar cómo articularlas en sus dinámicas. El cineclub y productora escolar “La Caja Negra” es una estrategia que responde a esta realidad; durante 12 años se ha buscado integrar el cine y su lenguaje a los procesos escolares en el INEM Francisco de Paula Santander, para garantizar el acceso a dicho arte como bien cultural, comprendiendo que ello genera nuevos espacios y resignifica la relación entre docentes, estudiantes, escuela y territorio. Así, se ha transformado la vida escolar, incidiendo al interior de la institución mediante la creación de espacios como el “Viernes Cortos” y reformas curriculares como el “Taller de Cine”; y al exterior del colegio, con la consolidación de redes y asociaciones que transforman el territorio desde el sector audiovisual. Con ello, La Caja Negra ha construido un proceso de cineclubismo serio, afianzado y reconocido, junto a la consolidación de una productora escolar innovadora y con influencia en la vida de la institución y los estudiantes.

Palabras clave: Cine, audiovisual, cineclub, escuela, territorio, transformación.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana; Docente de Español y Cine del INEM Francisco de Paula Santander; correo electrónico: jpgonzalez@educacionbogota.edu.co

² Filósofo y Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia; Profesor de Filosofía, INEM Francisco de Paula Santander; correo electrónico: Jcrodriguezmeducacionbogota.edu.co

Caracterización

El proyecto de “La Caja Negra” se desarrolló con el ánimo de transformar la vida escolar del INEM Francisco de Paula Santander, tomando como referencia la integración del cine bajo la metodología de cineclubismo y de la producción audiovisual escolar. En tal sentido, los aportes y contribuciones de la iniciativa se dan especialmente en tres niveles: los procesos académicos, los curriculares y los extracurriculares; destacándose la incidencia significativa del trabajo en la vida de los estudiantes y sus comunidades.

Cronológicamente hablando, la labor comenzó de forma extra-curricular, como un espacio de interacción fuera del horario de clase donde, siguiendo la metodología propuesta, se programaban, proyectaban, discutían y realizaban películas de ficción y no ficción en formato de cortometraje. Con el paso del tiempo, y de la incidencia creciente de lo realizado en la vida institucional, fue posible permear e incidir en el currículo de la modalidad de humanidades en colegio, a partir del desarrollo de una asignatura llamada “Taller de cine”. Así, en términos académicos, el proyecto se ha consolidado hasta contribuir de forma continua en la formación estudiantil a lo largo de los 12 años de vigencia, que incluyen una constante reflexión alrededor de la práctica pedagógica, a la vez que una preocupación por recolectar y analizar los aportes y reflexiones implícitas en el ejercicio de integración de las imágenes en movimiento a la escuela.

Considerando este último aspecto, uno de los principios que han guiado el trabajo se concentra en reconocer la relación tan especial entre las instituciones educativas y las imágenes, particularmente con las imágenes en movimiento. Desde la aparición del cine a finales del Siglo XIX, la escuela y la pedagogía han tratado de responder las inquietudes que plantea el cine para la formación en general y, ahora, ya para el Siglo XXI, el escenario se ha hecho aún más complejo, pues las imágenes en movimiento no se dan sólo a domicilio, como anticipó hace casi un siglo Paul Válerý (1999), sino que son portátiles y ocupan un lugar muy importante en el “*sensorium*”. La estrategia Cineclub y productora escolar “La Caja Negra” es una respuesta pedagógica y una decisión teórica y práctica frente a este fenómeno, delimitada al contexto del INEM Francisco de Paula Santander, en la localidad de Kennedy.

Dicho esto, vale la pena reconocer que la presencia del cine en la escuela es un tópico que parece sobrepasar lo educativo y lo cinematográfico, ya que no hay simetría en el acceso de las comunidades y la sociedad al cine. De acuerdo con los datos presentados por el DANE en 2020, sólo un promedio aproximado del 33% de la población mayor de 12 años asistió a una sala de cine durante los últimos

doce meses antes de la prueba; a ello se suman también hechos presentados por la encuesta, como que cerca de un 28% de la población que no pudo asistir al cine, no lo hizo por falta de dinero, lo cual reafirma la importancia de la democratización del acceso a la cultura y del fortalecimiento de la circulación de las películas, un trabajo en el que la escuela puede jugar un importante papel.

Pero el acceso no lo es todo. La encuesta del DANE también revela que casi un 30% de la población no manifiesta interés en el cine, frente a lo cual se destaca que más de un 90%, y un 70% de los encuestados expresan su gusto por ver televisión y videos, respectivamente, dos formatos diferentes, pero atravesados por el mismo lenguaje: el audiovisual; el cual fue desarrollado a partir de los progresos del cine. Así que, si bien es cierto que el cine ya no es el objeto cultural de mayor consumo, sí es la base fundamental para la comprensión y el uso del lenguaje audiovisual y su sentido como forma de arte.

Ahora, como complemento de lo expuesto, vale la pena retomar los datos arrojados en el marco del diplomado “Narrativas emergentes y metodologías activas en la enseñanza del lenguaje”, ofrecido por la Universidad de Antioquia para docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá en el primer semestre de 2023, que contó con la participación de 23 docentes de lengua de todas las localidades de la ciudad, facilitando la aplicación de una encuesta de consumo cultural a algunos estudiantes de los cursos de quienes participaron en el diplomado, incluyendo a la población que integra el proyecto de la “Caja Negra”.

Se recogieron 1062 respuestas que revelan datos como que el 26% de la población estudiantil no asiste a eventos culturales y un 39.8% casi nunca asiste a los mismos; en contraste, un 66,1% de los encuestados ve películas, series y documentales al menos una vez al mes, aunque, sólo un 0.1% disfruta ir a la sala de cine antes que a conciertos (53%) u obras de teatro (24,8%). Estos datos permiten tener un contraste con los producidos por el DANE (2020) y confirman la importancia y la necesidad de que nuestras escuelas brinden espacios de acceso a la cultura cinematográfica y audiovisual.

En tal contexto, es claro el llamado a que las instituciones educativas asuman una postura pedagógica frente a las acciones por tomar frente al tratamiento pedagógico de las imágenes en movimiento, dada su influencia en la vida de estudiantes, padres y maestros. La respuesta a dichos cuestionamientos toma fuerza en un momento coyuntural para el sistema educativo, pues se ve obligado a reconocer su lugar en este escenario y, como tal, en el presente escrito, se da cuenta de lo trabajado en el teatro que es el INEM de Kennedy en el sur occidente de Bogotá.

Justificación

Los cineclubes son el gran aporte de los públicos a la historia del cine, en su seno se han desarrollado importantes hitos de la cinematografía universal; por ello, el cineclubismo escolar se configura como espacio de circulación y como una pantalla alternativa en el territorio de su influencia, garantizando el derecho de los participantes, en tanto público, de acceso al cine; una afirmación que se refuerza si, sumado a los datos mencionados, se tiene en cuenta a Allain Bergala, cuando afirma que: “Si el encuentro con el cine no se produce en la escuela, hay muchos niños para quienes es probable que no se produzca jamás” (2007, p. 36).

Profundizando un poco, es posible afirmar que, en una sociedad del espectáculo (Debord, 1997), la formación y organización del público es una necesidad, entendiendo que hace parte de lo que hoy en día significa el ejercicio de la ciudadanía. Así, aunque en la tradición escolar la preeminencia del libro y de la alfabetización sea estructural, la escuela de hoy, con la amplificación de los lenguajes, pluraliza dicha alfabetización, alcanzando lo audiovisual; por ello hay cada vez más proyectos con un enfoque en medios o en TIC, relacionados en mayor o menor medida, más o menos directamente con lo audiovisual. Esto, sin ir necesariamente en contra del libro o en detrimento de la lectura y la escritura, como algunos podrían pensarlo (Sartori, 1998), pues, por el contrario, el cine potencia el trabajo con la palabra hablada y escrita.

Cruzar las categorías de cineclubismo y escuela tiene implicaciones que aún están por descubrir, pero que prometen ser de gran importancia para la formación integral de estudiantes en todos los niveles. Así, la pregunta por si es necesario o no integrar el cine a la escuela, parece resuelta en la práctica del proyecto desarrollado, entre otras cosas, porque tanto estudiantes como docentes y padres de familia hacen parte de la última revolución tecnológica, que ha permitido un acceso masivo a instrumentos de captura y reproducción de imágenes y sonido. Entonces, en ese contexto, la pregunta más importante no se ocupa de si el cine debe o no entrar a la escuela, sino de la forma de integrar el cine a la escuela. La “Caja Negra” responde ese interrogante desde la creación de una experiencia de un “lugar otro”, donde se fomenta la formación desde la sensibilización, el diálogo, la participación, la creación y la colaboración.

Sin embargo, también es importante resaltar que, desde el punto de vista de la producción, el cine es un arte transdisciplinar, por lo que trabajar con este tipo de medio invita a su vez a la integración de distintas disciplinas que pueden parecer completamente aisladas en la educación tradicional, lo cual se hace evidente solo en los departamentos que hacen parte de una producción cinematográfica:

dirección, producción, fotografía, sonido, arte, montaje; y en todos los saberes, conocimientos y técnicas implícitas en cada uno de ellos que, precisamente, permiten la creación de universos.

De esta manera, es posible afirmar que cineclubismo y producción deben estar en la escuela, porque propician la integración del cine a los procesos escolares, reivindicándole como patrimonio cultural de la humanidad y como objeto de estudio y aprendizaje; pero, antes que nada, la necesidad de su presencia en la institución escolar está ligada al hecho de que el cine, por su naturaleza visual y auditiva, permite ampliar la experiencia sensorial, esto es, la experiencia estética que se enriquece y que, al reflexionarse, se hace más plena.

Concluyendo, el cineclubismo escolar parte de las sensaciones audiovisuales y sinestésicas generadas por el cine, y llega hasta los conceptos y reflexiones que ponen en tensión el movimiento de las imágenes y el movimiento del pensamiento. Es decir, llega hasta la exploración de lo que Olivier Chateau llama la “experiencia estética del film”, que: “no reside propiamente en un “me gusta, no me gusta” simplemente caprichoso, ni en el abandono sin deliberación interior a los estándares del momento”, sino en la “apropiación personalizada de la experiencia” (2019, p. 43), que ocurre cuando un espectador está ante un producto audiovisual y que, por supuesto, debe redundar en una transformación en la forma de ver y vivir en el mundo.

Al tiempo, si lo vemos desde el punto de vista de la producción, hay un proceso complejo y articulado que pasa por asumir distintos roles, además del trabajo colaborativo, la argumentación, la crítica y la creación, pero también por el descubrimiento y el aprendizaje técnico, escenarios donde el cuerpo y el movimiento son protagonistas, en los que la intersubjetividad de las consciencias, conectadas en el acto creativo, concibe un nuevo objeto material y susceptible de apreciación, contemplación y reflexión. Como dice Godard en sus *Historia(s) de Cine*, hacer cine es “pensar con las manos”, pero también una manera de cruzar “los signos entre nosotros”, porque, más allá de la materialidad de la imagen audiovisual, el cine es “una forma que piensa” (1997).

Población

El INEM Francisco de Paula Santander está ubicado en la zona central de Kennedy. Desde su creación, hace 53 años, ha realizado aportes determinantes a la educación nacional a partir de su modelo de diversificación, que es la piedra angular de su Proyecto Educativo Institucional. Hoy el INEM cuenta con más de 7000 estudiantes y tiene una extensión de 9.9 hectáreas, lo que le hace el

colegio público más grande de Bogotá. Según cifras de la última y más completa caracterización, realizada por el departamento de orientación, el 84, 09% de los estudiantes viven en Kennedy, la mayoría pertenece al estrato socioeconómico número dos (54, 91%), y cuentan con ingreso monetario correspondiente al salario mínimo (39,06%) y menos del mínimo (17. 31%) (INEM, 2019).

En la actualidad, el proyecto de “La Caja Negra” cuenta con alrededor de 120 participantes beneficiados directamente (sumando las proyecciones y talleres de los sábados, los “Viernes Cortos” y el Taller de Cine)³. Número que, en todo caso, fluctúa, en tanto que hay una cierta población flotante que asiste esporádicamente a las actividades propuestas. Sin embargo, el resto de la población también se ha visto beneficiada de distintas formas con el proyecto, al participar de las diferentes tareas, entre otras: las proyecciones de nuestros productos audiovisuales y de los trabajos de otros realizadores, las campañas escolares, los vídeos institucionales, las salidas por convenios o las coproducciones y eventos; por lo que el alcance real del proyecto resulta difícil de determinar.

Descripción de la propuesta

El cineclub y productora escolar “La Caja Negra” es un proyecto desarrollado en el INEM de Kennedy desde el año 2011, tiempo durante el cual ha logrado consolidar una serie de frentes de acción que han transformado la vida escolar de la institución y de los y las participantes. Los doce años de proceso han implicado para el cineclub la creación de nuevos tiempos y espacios y, aunque no se trata necesariamente de la creación de un nuevo escenario físico, sí ha implicado el aprovechamiento de los espacios existentes para la generación de esta iniciativa afín a lo que Foucault (1999) denominó como “heterotopía”.

En principio, vale la pena destacar que este espacio extracurricular se creó a partir de las voluntades de los dos profesores encargados del área de filosofía en ese entonces, junto alrededor de 40 estudiantes de las dos jornadas en los grados décimo y undécimo. Un carácter de voluntariedad que se ha mantenido a lo largo de los años y que expresa de forma manifiesta un claro y legítimo interés de quienes participan del proyecto, lo cual implica, por supuesto, aspectos como que la asistencia no es obligatoria, especialmente porque los encuentros se desarrollan los sábados en la mañana, y que no está vinculada a una nota, pues tampoco hay calificaciones. Lo cual, sin embargo, no ha impedido que desde hace unos años, por interés de algunos estudiantes, se facilitara la posibilidad de cumplir el servicio social en el cineclub, de tal suerte que se completa un requisito obligatorio en un espacio libre.

³ Más adelante se describirán estos espacios.

Junto a ello, es necesario reconocer que el proyecto de “La Caja Negra” consta de dos grandes momentos: en su ámbito de cineclubismo, se han desarrollado curadurías colectivas para seleccionar los ciclos y películas a trabajar; es decir, cada quien es libre de compartir sus ideas con los demás y, a partir del diálogo, se precisan las películas y temas que pueden ayudar a configurar los distintos grupos de filmes, mientras cada proponente sustenta su idea de ciclo. Cuando todos han terminado de exponer sus argumentos, se realiza una elección con varias rondas para seleccionar la propuesta con mayor votación. El número de películas por ciclo puede variar de acuerdo a los intereses, metas y objetivos del momento, pero es usual establecer un promedio de 5 películas por ciclo, aunque se han trabajado espacios que han contado con más de diez.

En dicho proceso, cada sesión implica una serie de pasos que, en términos generales, se pueden dividir en: preparación, logística, proyección y discusión. La preparación tiene que ver con la selección del ciclo, de las películas, su obtención y difusión, lo cual implica una investigación, lectura y ubicación de referencias, a la vez que una observación previa de las películas y una construcción de argumentos y conceptos que sustentarán el marco de los ciclos, junto a un trabajo de diseño de afiches y difusión en el colegio y en las redes sociales.

Por su parte, la logística tiene que ver con las condiciones materiales: contar con un espacio para proyectar, un proyector, un reproductor adecuado al formato de la película y un buen sonido. La proyección es el momento de presentación y el visionado de la obra, la parte central de la sesión; antes de comenzar, la película es presentada por dos o tres de los participantes, quienes ya han construido una ficha técnica, presentan un contexto y hacen una pregunta que estimulará la charla posterior. Cuando la película termina, comienza la discusión y, con ella, otra historia, pues se parte de principios como los planteados por Ranciere, cuando afirma que:

El cine es un arte en la medida en que es un mundo, y que los efectos y planos que se desvanecen en el instante de la proyección deben ser prolongados, transformados por el recuerdo y la palabra, que dan consistencia al cine como un mundo compartido mucho más allá de la realidad material de sus proyecciones (2019, p. 14).

Así, mientras se ve, o mejor, se siente el cine, es posible adentrarse en su lenguaje, su técnica, su historia y los personajes más importantes del universo cinematográfico y, al tiempo, con las palabras, se intenta articular los conceptos que, de alguna manera, están en el movimiento vivo de la imagen, llevando al encuentro y yuxtaposición de palabra, pensamiento e imagen, en un nuevo montaje colectivo que expande de formas impensables la obra inicial hacia una hipertextualidad multidireccional, que se echa a andar más allá de los límites de toda previsión o intención inicial del artista.

Dicho esto, el segundo gran momento del proyecto gira alrededor de la realización, un proceso diferente, llevado a cabo desde las fases de creación de un producto audiovisual, a saber: desarrollo, preproducción, producción, postproducción y circulación. Cada una de ellas, abordada a partir de una serie de talleres y actividades que permiten obtener una experiencia creativa y concretar, de forma colectiva, una mirada sobre un lugar del alma, del cuerpo o del territorio.

La fase de desarrollo parte de las imágenes, ya que el primer taller es de introducción al lenguaje audiovisual, buscando que los estudiantes comiencen a pensar en imágenes, para, luego, seguir con las historias. Cuando existen sinopsis bien estructuradas, a partir de la metodología de “*elevator pitch*”, las ideas de historia se someten a votación para seleccionar el corto o los cortos a realizar. Con esto claro, la siguiente fase es la de preproducción, que consiste en organizar los equipos y desarrollar el guion literario, organizando cada uno de los departamentos que componen el quehacer cinematográfico (fotografía, sonido, arte, montaje); a continuación se llega al “*scouting*” (búsqueda de locaciones) y “*casting*” (búsqueda de actores), para luego diseñar un guion técnico, un plan de rodaje y, si es posible, un cronograma de ensayos.

Con todo listo, se llega a la fase de producción, cuando todos los participantes deben tener claro qué hacer y en qué momento, de tal forma que sea posible aprovechar todo el tiempo disponible hasta lograr la concreción del plan de rodaje; para lograrlo, es muy importante una adecuada gestión de archivos y organización de las tomas que se aprueban en el “*script*”. Posteriormente, ya con el material adecuadamente gestionado, se aborda el momento del montaje o fase de postproducción, donde se finaliza el proceso y la película ya está lista para ser proyectada al público.

Finalmente, comienza la fase más larga y difícil de la obra, su última reescritura, el momento de la circulación, enfocado en que la obra sea vista y comentada, en que se instale en la memoria audiovisual de la comunidad a la que pertenece. Proyectar la película supone emociones inconmensurables, porque se trata de la validación pública frente a un punto de vista, un lugar de enunciación. Aquí se ha dado a luz un nuevo filme escolar, que compromete a la comunidad y la comunidad le reconoce y se apropia del mismo.

Los dos momentos descritos, y todos los procesos que incluyen, implican y destacan la importancia del trabajo interdisciplinar para el proyecto. En tan solo algunos años se han logrado encadenar las temáticas de los ciclos, las de las clases de filosofía o español, y las temáticas de las producciones. Como ejemplo, en 2013 Nicolás Moreno participó en el ciclo de la violencia, escribió una ponencia para la clase de filosofía alrededor del tema y dirigió un cortometraje (Nada Fluye) en el que plasmó muchas de sus reflexiones, construidas durante el proceso.

Análisis y resultados

Durante el transcurso de los años se han realizado más de 20 ciclos cinematográficos, desarrollando una buena cantidad de proyecciones en compañía de entidades como la Cinemateca de Bogotá (Cinemateca, 2017), o colectivos locales como Triqueta Films, Silent Art o Kinomacondo, entre otros. Los ciclos han tratado diversos temas, pero de interés para quienes participan, incluyendo: educación; mujer y género; violencia; historia del cine; literatura a través del cine; distopías; música en el cine; sexo; drogas; cine y rock and roll; jóvenes en el cine latinoamericano; cine colombiano, etc.

En algunas proyecciones se ha tenido la fortuna de contar con figuras de la cinematografía nacional, como Víctor Gaviria (2014), Diego García (2017), Amanda Sarmiento (2017), María Gamboa (2021), Juan Mauricio Ruiz (2021) y distintos realizadores locales; mientras que, para otros trabajos, se organizaron eventos en alianza con festivales como Ficime o FIC Bosa. Se han proyectado más de 400 películas de todos los géneros, procedencias y épocas, desde la perspectiva de funcionar como una pantalla alternativa en el territorio que, por tanto, aunque no discrimina al cine hollywoodense, busca abrir un espacio importante al cine clásico y a los “otros” cines, de vanguardia, de autor, el latinoamericano, pero, en buena medida, al nacional y al local.

Como productora escolar, se han realizado más de 25 obras (La Caja Negra, 2021), la mayoría de ellas cortometrajes de ficción y documentales, que han participado en distintos festivales⁴ y muestras locales, nacionales e internacionales, en la Cinemateca de Bogotá (Cinemateca 2019) y en diversos escenarios académicos y de divulgación. Además, se han materializado varias coproducciones con iniciativas locales, como Silent Art, o medios como el *Periódico El Callejero*, sin contar con el apoyo a rodajes de diversas películas y series en las instalaciones del colegio. También se ha participado en la producción de algunos vídeos institucionales, asociados a proyectos como el PRAE, que circulan en distintos espacios institucionales y en las redes del colegio (*Periódico El Callejero*, 2021).

Al interior de la institución, el trabajo ha logrado consolidar dos espacios muy importantes: El primero sigue siendo extracurricular, pero funciona dentro de la jornada escolar, específicamente durante el descanso de los viernes que hoy, para muchos, se ha convertido en “Viernes Cortos”. Durante esos treinta minutos algunos estudiantes del cineclub o del taller de cine, o quien tenga la intención

⁴ Las dos más recientes producciones Pillado (Higuera, 2022), y ¡Por Marica! (Salamanca, 2021), participaron del Festival Internacional de Cine FicBosa (Ficbosa, 2023), y están concursando, al momento de escribir este artículo, en el Festival Distrital de las Artes en la localidad de Kennedy.

de hacerlo, pueden exhibir los cortos que les parezcan más interesantes, incluso aquellos realizados para su discusión durante unos minutos antes de continuar con la jornada escolar.

El segundo espacio está incluido en el currículo de la modalidad de humanidades del colegio, gracias, no solo a un esfuerzo conjunto y a un diálogo pedagógico que incluyó a la comunidad educativa, sino también al reconocimiento de una labor y de una necesidad de los estudiantes. El plan consiste en desdoblar la clase de taller de lengua, que abarca dos horas por semana, en cuatro talleres, uno de los cuales es el de cine; el ejercicio ya cuenta con tres años de trabajo y fortalecimiento.

Estos nuevos escenarios del proyecto dan fe de la transformación de los tiempos y espacios de la práctica, probando que se ha enriquecido la cotidianidad del colegio con algo que se podría llamar un “vivir cinematográfico”, mientras, al tiempo, demuestran que el cine facilita el trabajo interdisciplinar, pues no solo ha ocupado un lugar central desde hace tres años, con la creación del Taller de Cine, sino que ha involucrado desde el principio a profesores y profesoras de otros departamentos, quienes, desde sus saberes y cualidades artísticas, han participado de alguna proyección o han hecho parte en alguna producción.

Recursos

El cineclub es liderado por dos docentes de la institución: Johanna González, del área de lengua castellana, y Juan Camilo Rodríguez, de filosofía; cuenta con el apoyo de productoras locales, participantes y ex-alumnos que se han especializado en disciplinas afines al cine o la pedagogía. Junto a ello, se dispone de una cámara SLR, obtenida con el reconocimiento de ganadores durante el proceso Incitar del año 2015, y de dos cámaras Handycam, propiedad del departamento de sociales; un trípode, un Flex, luces Led y un micrófono, elementos adquiridos mediante autogestión. Cuatro ediciones de la *Cartilla de Cinemateca Rodante*, junto a otras publicaciones de IDARTES, conforman el cuerpo de material de apoyo que sustenta la realización del proyecto, y las proyecciones se realizan en un bien acondicionado como auditorio que hace parte de la planta física del colegio.

Seguimiento

Durante los doce años del proyecto, el proceso de seguimiento ha sido una constante que se puede reconocer en actividades como la consolidación de un grupo cerrado, de la página de Facebook (La Caja Negra, 2018) y, últimamente, del perfil en Instagram (La Caja Negra, 2020). Además, se han realizado dos sistematizaciones: una en 2016 (Rodríguez), para una tesis de maestría; y la

segunda en 2018, en el marco de un ejercicio con la Media Fortalecida entre el colegio y la Universidad Nacional. También se han escrito distintos artículos de difusión y académicos, incluidos en publicaciones dentro de la institución y del territorio, sobre el trabajo y los objetivos del cineclub.

Para lograrlo, durante distintos momentos del proceso se han desarrollado registros en diarios de campo audiovisuales, y sistematizaciones de los proyectos en un canal de YouTube. También se cuenta con un “Reel” que permite visualizar rápidamente la labor ejecutada hasta 2021, y una serie de registros realizados por terceros, incluyendo al IDEP, alrededor de la iniciativa. El más reciente de ellos hace parte de una tesis de la Maestría en Educación, línea de Comunicación, de la Universidad Distrital, que tuvo como resultado la producción del documental *Cineclubes de barrio*.

Conclusiones

“La Caja Negra” ha permitido que el cine ocupe un lugar de importancia en la vida de los estudiantes del Colegio INEM; se trata de un espacio estético y de participación en el cual, desde el cine, con el cine y a través del cine, la comunidad estudiantil se sensibiliza, se encuentra consigo misma y con los demás, desde la exploración de la imagen en movimiento, con las palabras, el trabajo conjunto y la posibilidad de construir de forma creativa un lugar de enunciación que incluye el territorio propio.

Más allá de una forma de organización social en la que quienes la conforman se reconocen como público (Rodríguez, 2020), “La Caja Negra” permite ver que, en el contexto educativo, el cineclubismo funciona como una metodología muy potente para el trabajo cooperativo, el diálogo, la deliberación, la atención, el disfrute, el análisis, la síntesis, la crítica y la formación de la mirada. Mientras, al tiempo, le destaca como un espacio de participación con la palabra y con la acción de los cuerpos; así, se trata de una acción del público y de un encuentro con los otros, como lo reconocen los mismos estudiantes, para quienes el cineclub es un lugar donde se pueden expresar y sentirse escuchados, donde pueden, a través de las películas vistas, identificarse, ampliar su visión del mundo, conectar ideas, adquirir conocimiento y, con las películas producidas, contar sus propias historias, exponer su vida diaria y materializar sus sueños en imágenes que todos puedan ver.

A lo anterior se suma el hecho de que los participantes son guiados por la pasión que hace posible el proyecto. Aun siendo ex-alumnos, están presentes en cada uno de los momentos del proceso y continúan buscando ese lugar donde la luz del cine iluminó sus mentes y sueños, al punto de comprobar que “La Caja Negra”

es un verdadero semillero de artistas, profesores, gestores culturales, pensadores y, por supuesto, realizadores audiovisuales. Las distintas generaciones que han pasado por las salas y escenarios del proyecto, saben que pertenecer al cineclub puede abrir puertas en procesos laborales y de formación.

En ocasiones se cuenta con la asistencia de familiares en ciertas proyecciones o eventos especiales, sin contar, por supuesto, con su participación en las producciones, prestando espacios, acompañando a sus hijos, apoyando con alimentación y transporte e, incluso, actuando. Así, mientras pasan los años y aumentan los eventos y obras, el proceso tiene un alcance mucho mayor, indefinido e impredecible.

Finalmente, vale la pena destacar algunos reconocimientos e invitaciones a eventos académicos, de difusión y comunitarios; entre ellos: ocupar un lugar como finalistas en el Foro Distrital de Educación de la SED 2016⁵; tener la oportunidad de publicar un artículo sobre los 10 años de “La Caja Negra” en la edición especial 50 años de la Cinemateca de Bogotá; organizar el Primer encuentro de cine y educación de la Universidad Nacional de Colombia; ser miembros fundadores de la Red de Cineclubes de Bogotá y Cundinamarca; participar en las tres ediciones de la entrega del Premio Hernando Salcedo Silva, de los cineclubes a lo mejor del cine colombiano; ser panelistas en el 8 Encuentro Iberoamericano de Cineclubes; ser miembros del Consejo Local de Comunicación Comunitaria y Alternativa de Kennedy (CLACCK); y ser panelistas en el Primer Encuentro Nacional de Comunicación Comunitaria y Alternativa en 2023. Todo ello permite afirmar que “La Caja Negra” es un referente en la manera de comprender el cine desde lo escolar, desde sus implicaciones en la forma en que los estudiantes viven la escuela y su proyección hacia el territorio.

⁵ Es posible consultar la experiencia desde: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5209

Referencias

- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado para la transmisión del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Chateau, D. (2019). *Estética del cine*. Buenos Aires: La marca editora.
- Cinemateca de Bogotá. (2017). *Estamos acercando a las nuevas generaciones al mundo audiovisual*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde https://fb.watch/ozdM_4fbwp/
- Cinemateca de Bogotá (2019). *La experiencia del cineclub y productora escolar La Caja Negra*. Recuperado desde <https://cinematecadebogota.gov.co/actividad/experiencia-del-cineclub-y-productora-escolar-caja-negra>
- Debord, G. (1997). *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile: Ediciones Naufragio.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). *Encuesta de consumo cultural 2020*. Recuperado desde https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/presentacion_ecc_2020.pdf
- FicBosa. (2023a). *Función presencial en el Cineclub y productora escolar La Caja Negra*. [Página de Instagram]. Instagram. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde https://www.instagram.com/p/CtwyrV8J3ro/?img_index=1
- FicBosa (2023b). *Programación del día. Nominación Categoría Colibrí*. [Página de Instagram]. Instagram. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.instagram.com/stories/highlights/17951807528497138/>
- Foucault, M. (1999). *Espacios diferentes. Obras esenciales*, Vol. III. Barcelona: Paidós, pp. 431-441.

Godard, J. L. (1997). *Fatale Beaute. Historia (s) de(l) Cine(s)*. [Fragmento Audiovisual].

Higuera, S. [Cineclub La Caja Negra]. (2023). *Pillado* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=At3eL4AUfZW>

Instituto de Investigación en Educación (IEEDU). (2019). *Primer encuentro de cine y educación*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.facebook.com/oto/?fbid=2923349847705547&set=pb.100063562631503.-2207520000>

Instituto Distrital de las Artes. Idartes. (2020). *La Caja Negra rodante. Un maestro desde que se levanta hasta que oscurece*. Recuperado desde <https://www.idartes.gov.co/es/noticias/caja-negra-rodante>

INEM. (2019). *Caracterización de la población estudiantil*. Departamento de Orientación. Recuperado desde https://docs.google.com/presentation/d/1ejUhxBImWUCaFcn8ihrJF4WCAMuKXrP2/edit?usp=drive_link&ouid=114414378734788033254&rtpof=true&sd=true

La Caja Negra. Cineclub-Productora Escolar. (2018). *La Caja Negra Cineclub-Productora Escolar*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.facebook.com/Lacajanegrap>

La Caja Negra. Cineclub y productora escolar. (2020). *Cajanegracineclub*. [Página de Instagram]. Instagram. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.instagram.com/cajanegracineclub/>

Magazín Aula Urbana IDEP. [Magazín Aula Urbana IDEP]. (2021). *La Caja Negra Cineclub*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8y7Brdv1D0g&ab_channel=Magaz%C3%ADnAulaUrbanaIDEP

Moreno, N. [Cineclub La Caja Negra]. (2013). *Nada Fluye*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UCdUijX4WCpxZuE7SiLg6PqA>

- Periódico El Callejero. [Periódico El Callejero] (2021a). *Campaña (# 1, 2, 3, 4, 5) piensa antes de botar_Círculo Orgánico*. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fMuB3MrTQUI&t=12s&ab_channel=Peri%C3%B3dicoElCallejero
- Periódico El Callejero. (2021b). *Depredador*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LB7xySHG3Rk&t=6s>
- Periódico El Callejero. (2021c). *Made in Venezuela*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ITjAOjijnJw>
- Periódico El Callejero. (2021d). *Mermelada*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CqOQrNpcLmI>
- Periódico El Callejero. (2023). *1er encuentro nacional de comunicación comunitaria y alternativa. Periodismo para la paz, Bogotá 2023*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.facebook.com/photo?fbid=804994504661345&set=pcb.804994857994643>
- Red de cineclubes de Bogotá y Cundinamarca. (2023). *Premio Hernando Salcedo Silva*. [Página de Instagram]. Instagram. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.instagram.com/stories/highlights/18371643742012046/>
- Ranciere, J. (2019). *Las distancias del cine*. Buenos Aires: Editoriales Manantial.
- Rodríguez, J.C. (2016). *Cinelcub y taller audiovisual La Caja Negra: análisis del proceso de integración del cine como lenguaje y como arte desde la filosofía en el INEM Francisco de Paula Santander (2011-2014)*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58238>

- Rodríguez J.C. (2018). Cineclub y productora escolar La Caja Negra. Experiencia audiovisual del INEM Francisco de Paula Santander. *Revista Perspectiva histórica*, No 12. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://perspectivahistorica.com.br/revistas/1542328205.pdf>
- Rodríguez, G. (2020). *Atlas del cineclub. Metodologías, estrategias y herramientas*, T. 1. México: Procine.
- Rodríguez J.C. (2021). La Caja Negra o la historia de las imágenes de un colegio y un barrio. *Revista Cinemateca*, Vol. 4, No. 1. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/CB-Revista%20digital-Pa%CC%81ginas.pdf
- Salamanca, L. [Cineclub La Caja Negra]. (2023). *Por Marica final* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=agsOCRXZccE&feature=youtu.be>
- Sandoval, V. [Cineclubes de barrio]. (2023). *Cineclubes de Barrio-Documental*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DrIUVIqpMZg&t=2s&ab_channel=CineclubesdeBarrio
- Sartori, G. (1998). Homo videns. *La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Universidad de Antioquia, Diplomado en Narrativas Emergentes. (2023). *Encuesta de consumo cultural*. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 desde <https://drive.google.com/file/d/1wXuAgDt9f0KOnIaORXEBw89oTy4Nn5h/view>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2016). *La productora cinematográfica del INEM Francisco de Paula Santander*. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.educacionbogota.edu.co/portalinstitucional/node/5209>
- Valéry, Paul. (1999). La conquista de la ubicuidad. *Piezas sobre arte*. Madrid: Visor.

SA-VI-A El Buen Vivir en el JAS.“ No compitas...haz Kompitas”

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero¹

Flor Elisa Roperó Palacios²

Jhobana Omaira Villamil Balaguera³

Resumen

SAVIA⁴, es una apuesta pedagógica planteada desde 2019 para el Ciclo Inicial del Colegio José Asunción Silva, que busca cimentar una escuela cultora de paz, con una educación pertinente e intercultural, desde el reconocimiento de prácticas y saberes de las familias campesinas, indígenas, afrocolombianas, mestizas y extranjeras que llegan año tras año a la institución. Para lograrlo, se construye en conjunto un plan de vida que visibiliza los saberes ancestrales e historias de vida de las familias e infancias en el aula, el currículo, la comunidad y la convivencia, para potenciar los ejes del desarrollo trazados en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para Primera Infancia. Tarea que se ha constituido como un reto para el equipo profesores, quienes nutren los espacios pedagógicos desde el reconocimiento y la deconstrucción de la desigualdad. De esta manera, se recupera la identidad cultural propia y se reconoce la ajena, visibilizando a la familia como par válido en la escuela, dando un lugar epistémico al saber de las comunidades, que contribuye de manera integral a los desarrollos de las infancias, alimentando la enseñanza desde las pedagogías por la paz.

Palabras clave: Infancias, interculturalidad, familias, plan de vida, saber ancestral.

¹ Magíster en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia. Maestra de Educación Inicial de la SED, Institución Educativa Distrital José Asunción Silva; correo electrónico: tescorcía@educacionbogota.edu.co

² Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Maestra de Educación Inicial de la SED, Institución Educativa Distrital José Asunción Silva; correo electrónico: rflor@educacionbogota.edu.co

³ Magíster en Desarrollo Educativo y Social del CINDE, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra de Educación Inicial de la SED, Institución Educativa Distrital José Asunción Silva; correo electrónico: jovillamil@educacionbogota.edu.co

⁴ SAVIA: Saberes y Visión Ancestral.

“A mí no me gusta ser negrita, porque mi mamá dice que mi hermanito nació más blanquito que yo”.

(Cabana, L., Comunicación personal, agosto 21 de 2018).

“Seño... ¿Por qué no hay un marcador de mi color, canela pasión?”.

(Palacios, J., Comunicación personal, octubre 18 de 2021).

Hay territorios que se bifurcan entre las montañas, el mar, las caminatas y carreteras, hay otros que se desdibujan en la búsqueda de los sueños, muchos de ellos al interior de la escuela; allí transitan frases que se hacen memoria y enuncian la necesidad de hacerle un territorio común, donde unos y otros se sientan reconocidos. Partiendo de esta mirada, SAVIA busca cimentar una escuela cultora de paz, cuya educación sea pertinente para las realidades de quienes la habitan, desde el reconocimiento de la diversidad, las prácticas y saberes culturales de familias e infancias campesinas, afro, indígenas, mestizas y migrantes.

Así, esta experiencia ha permitido que las historias de las familias, cargadas de saberes y prácticas, tengan un lugar en el escenario escolar, fortaleciendo los distintos desarrollos y capacidades de niños y niñas; además de afianzar la identidad cultural, y facilitar el reconocimiento y valoración de la identidad de los compañeros, validando, por ende, el papel de la familia dentro de la escuela como un par válido y sabedor. Mientras tanto, para maestras y maestros el proyecto ha implicado una reflexión continua frente a su propia práctica pedagógica, a la vez que un interés constante por la organización curricular, de aula y de trabajo con el otro, que renace desde la realidad como plan de vida para hacer visible todo lo anterior. Esto, buscando que las memorias revividas, escuchadas, cargadas de dolor, exclusión, destierro, invisibilización e incluso desarraigo, puedan encontrar un territorio donde renazcan, sanen sus dolores, en el cual su voz sea escuchada y esa diversidad étnica, o de capacidades, antes que ser un obstáculo, sea semilla de encuentros, reconciliación y paz.

Figura 1. Niños y niñas ubican sus lugares de origen, y el de sus familias, en un mapa



Entre el desarraigo y el encuentro

*“Yo no hablo en lengua, porque se burlan de mí”.
“Con este proyecto logré estudiar para volver a mi territorio y hablar con honor mi Nasa Yuwe”.*

(Cuchimba, M., Comunicación personal, abril 12 de 2021).

Acentos, prácticas, saberes, palabras, preguntas e historias que se encuentran en el aula, hacen evidente una enorme diversidad que responde a la cultura de las familias e infancias que llegan a la escuela; también exponen marcas que se han gestado en los desplazamientos a los que se han visto sometidas, situación que ha sido señalada, por ejemplo, por Torres (2020), quien, citando a ACNUR, destaca que para 2020 se registraron más de 400 mil nuevos desplazados internos, y que la población campesina, afrodescendiente e indígena ha sido la más afectada.

Ello se suma a un aumento en la tasa de casos de migración, alimentado especialmente por la población venezolana, que registra una cifra que pasa, entre 2015 y 2019, de 31.471 personas a 1.771.237; notable especialmente en una capital cuyo índice de pobreza pasa, en el mismo período, del 4,1% al 7,1%. En algunos casos, el aumento en la pobreza se puede explicar a partir de los factores que intervienen en la crisis económica nacional, pero, al tiempo, es necesario reconocer la voz del Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado, que vincula este índice a la influencia y amenazas de grupos al margen de la ley que, para Bogotá, ha significado un aumento en la población desplazada afro e indígena, reflejado particularmente en la localidad de Suba, que registra 30.992 casos en 2022 (Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado, citado por Dueñas, 2022). Cifras que tienen un impacto directo en el Proyecto Savia,

que se desarrolla en la localidad de Engativá, vecina de Suba, y, por ello, implica el trabajo con un alto índice de población de dicha localidad.

Lo anterior expone un panorama que se repite año tras año, planteando retos en el trabajo con el Ciclo Inicial, que hoy recibe niños y niñas “semillas de vida”⁵, y familias caracterizadas por un cúmulo de experiencias de dolor, etiquetamiento, dificultades económicas, invisibilizaciones y adaptaciones continuas que les empujan a dejar de lado su cultura y saberes ancestrales, al sentir que no tienen un lugar dentro de una metrópoli con culturas y saberes muchas veces impuestos. Niños y niñas se encuentran en la escuela con esa diversidad, y allí empiezan a manifestar carencias, vergüenza por su color de piel, tensiones con las familias vinculadas a con quién, o no, compartir espacios, por pertenecer a uno u otro lugar, debido, desde luego, a ese trasegar de exclusiones que han enfrentado.

Junto a ello aparece el sentido del espacio físico que, para la institución, implica un escenario con una fuerte herencia cultural que conjuga saberes de distintas etnias: se trata de la Plaza del Quirigua; donde trabajan muchas de las familias vinculadas a la escuela, en un sector marcado por la pobreza, el desplazamiento y el conflicto. Junto a ello, el colegio ha construido un engranaje de trabajo con el salón comunal del barrio, la UPA Quirigua y un eco-parque, luego de concretar acuerdos con el presidente de la Junta de Acción Comunal, quien, luego de la pandemia, tomó acciones para transformar este espacio, lo cual ha requerido de un proceso de diálogo y de restitución, construyendo poco a poco escenarios de paz.

El contexto se completa con las distintas representaciones sociales frente al significado de la Educación Inicial, que la entienden como una etapa de “primarización” o preparación para la primaria, donde prácticas como las planas, la codificación de grafías y la caligrafía siguen siendo las mayores preocupaciones de las familias; una idea que supone distintas tensiones para maestros y maestras que son conscientes de la inmensidad y del significado de la Primera Infancia como etapa de desarrollo cardinal en el fortalecimiento humano desde una mirada cíclica, es decir, como: “proceso progresivo, dinámico, no lineal, de ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural” (CINDE, 2014, p. 58, citado por Secretaría de Educación del Distrito, 2019, p. 23), el cual propicia en niños y niñas la posibilidad de ser gestores protagónicos de su desarrollo en unión con el mundo que les rodea.

⁵ Para las comunidades indígenas, los niños y niñas representan semillas que dan vida, para este proyecto es fundamental darles su lugar partiendo de este sentir.

¿Qué hacer entonces desde la escuela?

Para el año 2017 la institución fue testigo de la finalización de una investigación denominada *Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial* (Escorcia, 2021), que expuso la forma como los saberes ancestrales potencian los desarrollos de los infantes con sus familias. Los resultados fueron un detonante para el entusiasmo de las maestras de Primera Infancia, al punto de que se decidieron por la búsqueda de dar un lugar a esta experiencia dentro de la escuela, y constituir un proyecto pedagógico que además tuviese un impacto en el currículo, como sus propias prácticas pedagógicas, por lo que tomaron un Diplomado con la Universidad Intercultural del Cauca, donde finalmente se gesta la esencia de SAVIA.

Desde allí se consolida uno de los principales referentes del proyecto: el CRISSAC (*Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos*, CRIC, 2019); el cual, teniendo como punto de referencia la diversidad cultural, busca que los procesos pedagógicos retomen las experiencias de la comunidad desde lo espiritual, lo territorial, lo ancestral y aquello que constituye la cultura de los estudiantes. En tal sentido, resultó evidente la importancia de apostar por un proyecto pedagógico que permitiera cobrar vida al currículo desde la participación de la comunidad y la retoma de sus saberes, asumiendo que infunden un valor esencial, como plan de vida, para la población protagonista.

En ese devenir, el proyecto parte de comprender también que las infancias ocupan un lugar como agentes en la agenda política nacional, que les reconoce como sujetos de derecho, así como sujetos socioculturales con pertenencia a un lugar, una familia, una comunidad e incluso territorio, capaces de realizar aportes al desarrollo del país, desde todas sus aristas. Así, en el contexto de la ciudad, resulta inevitable reconocer la diversidad étnica planteada desde el Artículo 7 de la Carta Magna, que dispone que todas las instancias del país luchen por el reconocimiento y preservación de las identidades, lo cual se traduce en la práctica desde una búsqueda por preservar los derechos culturales de cada grupo poblacional, de tal forma que no se pierdan tras los múltiples desplazamientos propiciados por las condiciones de la nación; ello significa asumir los principios de enfoque diferencial plateados por el Ministerio de Cultura en 2020, particularmente el 4.1.7 (Citado por Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito, 2013), que le define como una manera de garantizar el derecho a la igualdad de cada uno de los grupos étnicos, así como de quienes viven en condiciones de discapacidad, determinando su reconocimiento y no exclusión.

Desde luego, como se ha visto, el trabajo con el Ciclo Inicial también responde a los propósitos planteados por el Ministerio de Educación Nacional frente al vínculo del estudiante con la familia, asumiéndola como unidad básica de la sociedad, lo cual obliga al Estado a protegerla y garantizar sus “derechos políticos, económicos, sociales y culturales” (2006, p. 35), esenciales particularmente para quienes, como se ve en el colegio, experimentan situaciones de desplazamiento. Así mismo, el trabajo de SAVIA asume los planteamientos del MEN frente a la protección integral, que define a niños y niñas como sujetos titulares “de derechos y no como objeto de compasión” (2006, p. 37); lo cual va en concordancia con la necesidad de proteger y garantizar los derechos fundamentales desde la inclusión y la equidad: “respetando e incluyendo la diversidad étnica cultural” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 40).

Kompa, palabra muisca que significa amigo, par. ¿Quiénes son los Kompas de este sendero? El Buen Vivir en el JAS

Figura 2. Representación de la maloca realizada en el aula por el grupo de Transición en 2022



Los Kompas de SAVIA son como la casa de un caracol, un espiral donde unos y otros se asocian, un escenario vivo, compuesto por las infancias de los grados Jardín y Transición del Ciclo Inicial, Sede B, junto a sus familias (campesinas, afrodescendientes, indígenas, mestizas, migrantes). Son acompañados por maestras y maestros del Ciclo Inicial, quienes lideran la propuesta, así como por las directivas, la orientadora y la educadora especial, que apoyan los procesos. Junto a ellos, también aparecen las manos amigas del personal de aseo, celaduría, enfermería, maestras en formación (practicantes de universidades, estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil) y la comunidad barrial, especialmente la vinculada al eco-parque cercano al colegio, sin olvidar a las abuelas sembradoras y al presidente de la Junta de Acción Comunal.

Figura 3. Fotografía de muñeco elaborado por una de las familias del grado Transición en 2021



Un contexto como el mencionado, justamente permite configurar el Buen Vivir en el Colegio José Asunción Silva (JAS), donde la armonía en todos los escenarios invita a crear y recrear la vida como un “espacio de vida que garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultural” (PCN e investigadores, 2007, p. 11, citado por Escobar, 2014, p. 88), una esfera que trasciende la idea del territorio como mero espacio físico, para recrearle desde la perspectiva de que permite la práctica de la cultura, las relaciones con los otros desde el reconocimiento de su diversidad, dando un lugar a sus saberes, prácticas e, incluso, rituales propios. Así, las líneas de acción de SAVIA se concentran en un plan de vida que conjuga de manera integral los ejes del desarrollo de la Primera infancia con los saberes ancestrales de las familias, planteando unos principios que podrían describirse de la siguiente forma:

Figura 4. Principios Plan de vida SAVIA, 2022



Sin embargo, aunque el ejercicio tenga todo el sentido del mundo en el papel, para que sea efectivamente visible en el día a día, requiere de una ruta de aventura demarcada desde las pedagogías colectivas por la paz, entendidas como aquellas que recuperan la tradición cultural a partir del encuentro, la dignificación de infantes, jóvenes y familias, la reparación simbólica, la construcción de memoria histórica y la formación desde la colectividad (Ramírez-Cabanzo, 2019, citado en Montoya, *et al.*, p. 6). Una ruta que comienza en el Ciclo Inicial y que atraviesa los siguientes senderos:

Figura 5. Ruta de aventura SAVIA, 2023

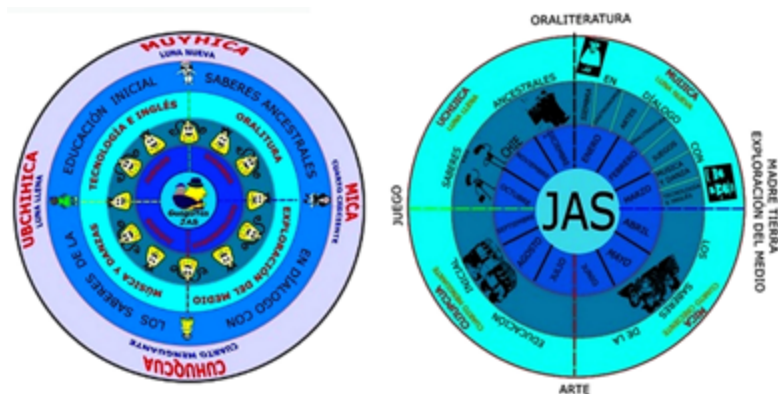


1. **Atula**⁶. Evocando el lenguaje de nuestras regiones para referirse a los niños y niñas, para SAVIA el grado Jardín recibe el nombre de “Guagüitas”, mientras que el grado de Transición es conocido como “Guámbitos”. Atula es la imagen del plan de vida, donde las semillas de maíz representan a los infantes, cuyas cosechas comenzarán a potenciarse de la mano de los Kompas. Los personajes representan a las comunidades étnicas presentes en la escuela, vinculados en un espiral que, como para los pueblos originarios, simboliza la unidad desde el nacimiento, entretejida con cada paso y contexto, consigo mismo y con el otro, con lo ancestral, el presente y lo proyectado, muy cercano además sentido del desarrollo en esta etapa. Su forma circular, dividida en cuatro, evoca las fases de la luna en lengua muisca, pues, de la misma forma en que la luna cambia, las infancias enriquecen su desarrollo desde todas las experiencias, incluso aquellas que resultan difíciles. Como representación, la *Figura 6* expone la Atula

⁶ Tejido en lengua wayunaki.

de Guagüitas, encaminada a la recuperación durante el año de la propia historia de vida, junto a la familiar, y la Atula de Guámbitos, que continua reconociendo la cultura y saberes de las distintas comunidades.

Figura 6. Representación del plan de vida ATULA (*tejido en lengua wayunaki*), 2020



Así, el aula no se reconoce únicamente como el espacio físico asignado para el grado, sino que se nutre desde los lugares que permiten el diálogo y el encuentro de saberes, como la maloca, la chagra (huerta), el parque, entre otros. Para ello, el horario se vive como aventura de la semana⁷.

2. **Mica**⁸. Representa los distintos encuentros entre Kompas, al iniciar la jornada, al volver a casa, junto a las familias, con otros grupos, en celebraciones del año escolar, al compartir la palabra, construir acuerdos en colectivo o resolver en conjunto un conflicto desde un material que es manejado a partir de la idea del “libro de los abrazos”⁹.
3. **Rituales**. El día se engalana con momentos que se hacen ritos de armonización de cada uno y de los espacios, para el diálogo, para escuchar la palabra o el silencio, y reconocer la identidad cultural y la vivencia de pactos de aula que fortalecen lo socioemocional; entre otros, se destacan los ejercicios de: organización colectiva del espacio Mica, acción de gracias, saludos a los Kompas en lengua muisca u otra lengua originaria o de señas, como en el

⁷ Al respecto, es posible consultar: <https://acortar.link/4tFbAx>

⁸ Encuentro con el otro, lengua muisca.

⁹ Al respecto, es posible consultar: <https://acortar.link/LhYYt0>

caso de los abuelos campesinos y de palenque. Luego se plasma el “*Tekua*” y “*Fucha*”¹⁰, donde comunitariamente se escribe la fecha y se plasma un dibujo y el nombre de los asistentes. Todo lo anterior, desde el círculo de la palabra, donde un títere de dedo evoca un personaje de las culturas o animales propios de las distintas partes del país, para representar el valor y el lugar de la palabra y del silencio al escuchar. Se continúa con un “Recorrido por mi territorio” (baño, encuentro con los otros) y con la “*Tulpa*”, un encuentro alrededor de la comida en el que también se sostienen diálogos que se concentran en los alimentos y su procedencia, tocando a su vez los distintos hábitos y acuerdos de cuidado, escuchando a los compañeros para, finalmente, vivir la aventura semanal y mensual, que ya han sido planteadas¹¹.

4. **Sabedores familia.** Los lazos familia-escuela se van forjando como un tejido, la familia es invitada al aula para compartir sus saberes en torno a la siembra, la gastronomía, el trenzado, entre otras prácticas. Así mismo, se trabaja con las aventuras en familia, para recuperar su historia de vida y fortalecer los encuentros entre padres e hijos; cada viernes hay una iniciativa que despierta el entusiasmo para desarrollar una aventura juntos, que se recupera desde herramientas como audios, videos o escritos que van nutriendo la memoria. Todo, fortalecido además con momentos de reunión, invitando a toda la comunidad a festivales, bazares de saberes y sabores, celebraciones especiales o acuerdos conjuntos.
5. **Memoria.** En la ruta del espiral hay momentos para detenerse cuando las cosas no van bien o se presentan dificultades, también para afianzar lo positivo; este espacio recoge las experiencias que van fortaleciendo el sendero, como aprendizajes y proyecciones para Guagüitas, Guámbitos, maestros y SAVIA. La memoria se recoge en un Podcast que a su vez alimenta la emisora Guagüitas JAS, compartida en los grupos de WhatsApp. Al tiempo, se trabajan videos que recuperan distintos momentos de la iniciativa, y producciones textuales que involucran dibujos y palabra, recogiendo los instantes más destacables o movilizandolos invitaciones y encuentros, que también se plasman en la página Web¹². Junto a ello, la memoria incluye una valoración que se va construyendo desde cada quien hacia el colectivo, partiendo de la idea de que, como en un sendero, todo tiene un tiempo y que, con constancia, es posible llegar a la cima. Inspirados en la técnica ancestral de practicar matemáticas empleando los nudos, se reconoce que dicho aprendizaje no solo involucra el hecho de contar,

¹⁰ Tekua: niños, en lengua muisca; Fucha: niñas, en lengua muisca.

¹¹ Al respecto, es posible consultar: <https://acortar.link/4tFbAx>

¹² Al respecto, es posible consultar: <https://saviabuenvivirjas.wixsite.com/saviajas>

sino que enseña a representar los logros alcanzados, desde allí se plantean dos momentos: Quipu Tekuas y Fuchas; donde cada niño utiliza un hilo de lana para alojar sus nudos, que evocan los logros de la aventura semanal. Y el Quipu Guagüitas o Guámbitos, en el que se emplea un cartel para plasmar los nombres de cada quien y 5 propósitos: círculo de la palabra, maloca, tulpá o compartir alimentos, mochila (cuidado de útiles), y lápiz (aventuras); para, al final de la semana, compartir y señalar los avances en el círculo de la palabra¹³.

SAVIA intercultural

Mi Chocó. “Esta ruana es de lana virgen, pertenece a los mares y las selvas, los animales tienen los mismos colores de los leopardos. El verde es el favorito de Nahomy, porque también nos interesa, pues todos somos amigos”.

Santiago, 4 años.

Figura 7. Santiago sorprendido por el crecimiento de su semilla. Mayo 18 de 2023



Apostar por una escuela otra, con una educación pertinente a las comunidades que la habitan y que busca ser cultora de paz, evoca a las caracolas familias, que con su casa a cuestas, muchas veces a paso lento, han recorrido distintos caminos, encontrando espacios con heridas que marcan y lesionan; sin embargo, las caracolas producen su propia baba, que se constituye como un factor de resiliencia que sana el dolor para seguir adelante. Así, SAVIA ha podido impactar el currículo cambiando su visión por un plan de vida, que es vivo y se alimenta de las voces de cada Kompa del sendero, haciendo de la convivencia un escenario

¹³ Al respecto, es posible consultar: <https://acortar.link/2RHXRr>

donde, como parte del proceso, el conflicto es un medio para el diálogo y la concertación.

En el proceso, niños y niñas, junto a sus familias, van recuperando su historia de vida, saberes y prácticas culturales, que aquí tienen un lugar en el colegio y dignifican el sentido personal, pues enuncian su importancia y embellecen los escenarios escolares, fortaleciendo la identidad cultural propia y ajena, contribuyendo, por supuesto, a sanar el dolor de los destierros vividos, fortaleciendo el tejido social que arraiga el saber desde la escuela. En consecuencia, ser diferente es un puente que permite divisarse en el encuentro con la naturaleza, en la preparación de recetas de distintos lugares, en el tejido desde los primeros años y las palabras desde otras lenguas, en la oralitura o en el abrazo de la hermandad, propuesto desde el libro de los abrazos para construir, luego de un conflicto, el Buen Vivir, la armonía consigo mismo, con el otro y con el ambiente.

Para maestros y maestras todo ello ha implicado una reflexión permanente sobre la pedagogía, que se construye en relación con la madre tierra, con las familias, con los Kompas, desde las acciones y la ruta de la aventura, que aporta construcciones de saber pedagógico sistematizadas y socializadas en distintos espacios, conquistando un lugar válido en los escenarios académicos, que dignifica el valor del maestro de Educación Inicial y de los procesos de participación de las infancias para fortalecer las políticas nacionales.

Así, la transformación curricular propuesta desde SAVIA, sostiene que es posible una justicia epistémica de los saberes que son propios de la cultura de cada familia y comunidad, y que pueden encontrarse con los conocimientos y prácticas propias del escenario escolar. Esto ha llevado a que los espacios sean enriquecidos desde lo que se va construyendo, particularmente con la casa ancestral o la maloca del colegio, las chagras que le rodean, la iconografía como memoria viva, que se va nutriendo semana a semana, o los temas que evocan las aventuras, los muñecos y títeres de dedo que representan a nuestras comunidades, así como los contruidos por cada familia para representar a sus hijos e hijas; también con las transiciones efectivas y armónicas de paso hacia la Básica Primaria, celebradas desde la riqueza cultural y denominadas “nueva luna”¹⁴.

El camino recorrido ha motivado a las maestras líderes de la experiencia a escribir y socializar el proceso, de allí que SAVIA haya sido uno de los proyectos seleccionados para hacer parte del INCITAR (Iniciativas Ciudadanas

¹⁴ Al respecto, es posible consultar: <https://acortar.link/6nFNst>

de Transformación); que también ganara, en 2020, el Premio El Espectador, Constructores de país en ambientes educativos y, en 2022, del Premio Reta, Crea, Innova, del IDEP, en la categoría Territorios de Paz. La iniciativa se ha socializado en encuentros con maestros del colegio y de otras instituciones locales, también en Trueques pedagógicos con el IDEP, en eventos distritales, como el encuentro de Redes de Familia en el Centro de Memoria, organizado por la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte; nacionales, como el Encuentro de Experiencias desde Ruralidades, e internacionales, como la V Bial Caribeña y Latinoamericana de Infancias y juventudes, realizada en Manizales. También desde la exposición de reflexiones pedagógicas a partir de ponencias, como en la Cátedra UNESCO de la Universidad Javeriana o el Congreso de Currículo en la Unimagdalena, entre otros¹⁵.

Dichas interacciones han permitido una reflexión continua que lleva al equipo SAVIA hacia una participación activa en distintos escenarios, en el colegio, con la Cátedra afrocolombiana para el Distrito; en la Dirección Local de Educación de Engativá, como proyecto para el fortalecimiento de la Educación Inicial en la línea de transformación y dotación de ambientes pedagógicos 2023, y con la participación en el Foro Local Institucional 2023. Construcciones que, a su vez, han llevado a que el proyecto funcione como referencia para las facultades de educación de universidades como Uniminuto, El Bosque y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, operando como escenario en el cual maestras y maestros en formación, de la Licenciatura en Educación Infantil, puedan desarrollar sus espacios de práctica pedagógica y de investigación, afianzando su formación desde referentes interculturales en la Primera Infancia, participando de estos grupos.

Esta espiral de procesos, logros y reflexiones ha permitido comprender hoy que la interculturalidad es un camino en construcción, el cual, como afirmaron Walsh, *et al.* (2010), implica una postura crítica que se construye con la gente, pero que también requiere de transformaciones en los distintos escenarios y estructuras, desde las esferas del ser, del pensar y del conocer, partiendo de condiciones de respeto por el otro, en la igualdad y la equidad; en tal sentido, SAVIA asume la interculturalidad en la Primera Infancia como una apuesta necesaria, cuya cosecha se germinará en múltiples territorios, y que, para lograrlo, requiere:

¹⁵ Al respecto, es posible consultar: <https://acortar.link/hL9NEs>

Figura 8. Construcción de interculturalidad

Hilos que sostienen la experiencia

Junto a los niños, niñas y familias, los Kompas que comparten y posibilitan el tejido de esta experiencia son los maestros y maestras de Primera Infancia, directivas, orientadora, educadora especial, profesionales de apoyo desde Equipo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, con quienes se trabaja en conjunto para seguir visibilizando los saberes afro en el currículo. También se debe reconocer el acompañamiento del INCITAR, con un seguimiento a los propósitos planteados desde la maloca, de la Sub red Norte, con el fortalecimiento de los conocimientos necesarios para la huerta escolar.

Junto a ellos, también se destaca la colaboración del Presidente de la Junta de Acción comunal, con quien se viene dialogando para restablecer espacios que se habían pactado anteriormente, de tal forma que se hiciera posible la participación de los niños y niñas en el eco-parque; y, por supuesto, el apoyo de las sabedoras mujeres sembradoras, quienes comparten sus conocimientos con nuestras infancias. Por su parte, es invaluable el trabajo de las maestras en formación de las universidades El Bosque, Uniminuto y Distrital, quienes, en conjunto, desarrollan sus prácticas pedagógicas en el proyecto SAVIA. Todos, sujetando las manos amigas de los equipos de celaduría y aseo del colegio, que comparten sus saberes, cuidan los espacios y riegan las plantas durante los fines de semana, las vacaciones y en las tardes.

Por otra parte, los recursos financieros han sido logrados desde la participación, escritura y socialización de la experiencia en distintas convocatorias, entre ellas: la de Iniciativas Ciudadanas de Transformación INCITAR, que reconoció el trabajo con un recurso destinado a la construcción de la maloca interna; y el

reconocimiento como proyecto ganador de la convocatoria Reta, Crea, Innova, del IDEP, que facilitó los recursos para el desarrollo de la experiencia, permitiendo adquirir algunos elementos tecnológicos para conservar la memoria del trabajo, a la vez que componentes para la maloca, la chagra y los telares cuadrados. Otros materiales, necesarios para el diseño de muñecos de tela, pancartas, portadores de texto para las aulas, se han conseguido con recursos propios o mediante la organización de bazares sencillos donde las familias contribuyen con distintos platos y trabajo para conseguir apoyo.

Figura 9. Separador elaborado por los Guámbitos de Transición, julio 10 de 2023



No compitas...haz Kompitas

Volver al origen, recuperar toda la riqueza de antaño, que familias e infantes traen consigo a la escuela, ha contribuido con un aporte fundamental que se erige como frase que identifica la aventura. Por ello, antes que hacer de la escuela un lugar donde se compite por quién ocupa tal o cual lugar, quién posee, quién puede más que el otro, o donde desde el currículo se sigue viendo al niño como un infante desde la universalidad; es importante hacer de ella un espacio donde el Buen Vivir sea una realidad, para ser Kompa, es decir amigo, par, a quien se ayuda, con quien se construye desde la diferencia y se puede soñar sin importar si el paso es lento, con la seguridad de que juntos podemos más. Así, reconociendo los indicadores implícitos en este propósito, se presenta la siguiente tabla como expresión de lo alcanzado.

Tabla 1. Quipu de seguimiento. Formato de valoración y seguimiento del proceso, 2023

Quipu de seguimiento	
Indicadores ¿La experiencia reconoce la realidad comunitaria del lugar en que se ubica?	Sí. Es una experiencia que nace de la necesidad, saberes e intereses de la comunidad, que se define desde su carácter diverso y es retomada para, junto a ella, fortalecerse. En tal sentido, al inicio de cada año se hace un sondeo con las familias e infantes para indagar los lugares de procedencia, y a lo largo del año se recuperan las historias de cada familia
Método ¿La ruta planteada ha permitido un impacto y transformación en el currículo?	Sí. La ruta fue construida de manera colectiva desde los saberes ancestrales de las familias; ha sido evaluada y enriquecida con las experiencias logradas por las maestras en la Universidad Intercultural del Cauca UAIIN y en el Diplomado Cátedra Afrocolombiana. Año tras año se han implementado aportes en la ATULA, viéndola como plan de vida; ello se complementa con las aventuras de la semana y del mes, compartidas con las familias, con el diseño de la bitácora de viaje para el grado Jardín y con la motivación de otros maestros, tanto del colegio, como externos, buscando que sean ser parte del proyecto y le puedan replicar en sus aulas
Valoración del estar bien ¿En sus rutas de aventura, la experiencia prioriza el cuidado por el otro, la convivencia, la resolución de conflictos, permite la participación de los distintos actores?	Sí. Se trata de una experiencia que busca el Buen Vivir en la escuela, desde un trabajo mancomunado que se alimenta de la participación de niños, niñas, familias y distintos actores de la comunidad, procurando el cuidado de toda forma de vida (la huerta, el medio ambiente, los seres humanos, el planeta), mientras, al tiempo, fortalece, junto a los infantes, distintas maneras y rutas para la resolución de conflictos, partiendo de la escucha de las partes involucradas, la comprensión de los sentimientos del otro y la reparación del daño causado, que puede darse con chocolates, dulces abrazos o cartas, reconociendo lo planteado por los mismos niños y niñas
Monitoreo y seguimiento ¿Se ha llevado un proceso de seguimiento y sistematización continuo? ¿Se recupera la información?	Sí. Las maestras hacen un seguimiento en sus planeaciones y reuniones de área por niveles; también desde la sistematización de la experiencia y sus reflexiones, que se han socializado en varios eventos y ponencias, sin contar con su trabajo individual en registros personales. Por su parte, las producciones de los niños y niñas son preservadas en sus bitácoras de viaje, y en carpetas, audios y videos que aportan al proceso de seguimiento y sistematización. La posibilidad de presentarse en distintos eventos y convocatorias ha facilitado que otros pares académicos valoren la experiencia y realicen aportes para su continuidad y enriquecimiento. Las actas realizadas con el equipo de la Cátedra o con INCITAR, son prueba de que hay una evaluación permanente para fortalecer los objetivos y enriquecer el sendero

Aportes al saber pedagógico

¿Se ha procurado que el propósito central sea una realidad? ¿Hay construcciones que dan muestra de los aportes pedagógicos?

Sí. Ser una escuela cultora de paz es una apuesta que, como el acuerdo de paz, no se consigue en un cien por ciento, requiere de un trabajo continuo y permanente que implica sortear a diario los distintos escenarios, desde la búsqueda de alternativas que no afecten a las personas. Los procesos de sistematización, ponencias y participación en distintos eventos, configuran un espacio que fortalece la pedagogía y la educación en Primera Infancia. Por supuesto, es un reto seguir impactando el sistema de evaluación para la Primera Infancia, de tal forma que se corresponda con el desarrollo infantil desde lo cíclico

Esta aventura de caracolas y Kompas no se detiene, para que el Buen Vivir en las escuelas siga siendo siembra y cosecha, para que desde los saberes de las casas, llevadas a cuestas por cada uno en cada camino, no compitamos, sino que seamos Kompitas.

Referencias

- Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital. (2013). *Lineamientos Distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial*. Recuperado desde https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_de_enfoques.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (2019). *Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos CRISSAC*. Popayán: Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAINN.
- Dueñas, M. (1 de Maro de 2022). *En Bogotá viven casi 380 mil víctimas del conflicto armado: Alta Consejería de Paz de la ciudad*. INFOBAE. <https://onx.la/d82d9>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. Recuperado desde http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Escorcía, T. (2021). *Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial*. Serie Digital Incentiva Maestras 10. IDEP. Recuperado desde <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2525>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Colombia por la Primera Infancia. Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf

Montoya, I., Díaz, A., Martínez, K., Lara, A., Villamil, J., Escorcía, T., Sánchez, L., y Ramírez, A. (2021). *Memorias, ancestralidades y pedagogías sensibles para la paz. Tejiendo relatos a través de MemoriArte y Viajemos por Colombia desde Casa*. Medellín: Universidad EAFIT

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Linotipia Martínez.

Torres, J. (2020). *Bogotá y su periferia, los receptores de los desplazados y los migrantes*. En: Agencia Anadolu AA [Prensa] <https://onx.la/a982c>

Walsh, C., Tapia, L. y Viaña, J. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello

AnimaSol@ Lab. Laboratorio de cine de animación en la escuela

Mallivi Melo Rey¹ .

“¿Qué es el cine? Luz que llega de algún lugar y que es retenida por imágenes más o menos sombrías o coloreadas. Cuando estoy aquí (...) tengo la impresión de que vivo en el cine, que es mi casa, y me parece que siempre he vivido en ella”.
Agnés Varda

Resumen

El proyecto de aula de la clase de arte *AnimaSol@ Lab*, es un laboratorio de cine de animación donde los adolescentes producen mini películas hechas con celular en teatro de objetos y stop motion, evidenciando la situación de vulneración de derechos a la que han estado expuestos. A través de la ficción han construido narrativas para hablar de la violencia, el suicidio, la discriminación, la contaminación, relatando la complejidad de las problemáticas que los aquejan y haciendo un juicio crítico sobre ellas. Rodando la verdad de sus experiencias se han abierto camino en el audiovisual hecho por las infancias, sus producciones han participado en festivales internacionales encontrando en la animación el poder para ampliar sus voces y contar al mundo la situación real de la adolescencia que clama atención, protección y justicia.

A continuación, se presentará el desarrollo del proyecto, encontrarán en las notas al pie enlaces que evidencian los alcances y el impacto del laboratorio.

¹ Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Gestión y Producción Cultural y Audiovisual de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Doctorante en Arte de la Universidad de Antioquia. Docente del Colegio La Victoria IED y docente investigadora del Colectivo Libreta de Bocetos.

Palabras clave: Educación socioemocional, violencia, suicidio, educación artística, infancias creadoras, cine e infancias, cine en la escuela, stop motion.

Preproducción

En 2015, a causa de los conflictos alrededor del celular y del cuestionamiento sobre la desconexión con la realidad de los estudiantes, se hace un diagnóstico en la clase de arte, donde se evidencian problemáticas como: espacio y presupuesto reducido para la creación, tiempos limitados para culminar las obras, dificultad económica que imposibilita el goce de los derechos culturales y el acceso a la oferta artística de la ciudad, escasez de nuevas tecnologías en el aula, visión sesgada del arte en la escuela como un accesorio decorativo que carece de rigor y por lo mismo no genera ningún tipo de conocimiento, negación del derecho a la libre expresión de los estudiantes y olvido de sus problemáticas, falta de espacios para fomentar su liderazgo y prohibición de los celulares².

Se estudia a Arango, Bringué y Sábada (2010) que definen a los adolescentes como una generación interactiva que encuentra en el celular un dispositivo multifuncional que reúne todo lo que necesitan para interactuar con el mundo: comunicación, acceso a contenidos, ocio, creación, participación y herramientas de planeación (p. 52). Así, se reconoce el celular como contenedor de múltiples instrumentos que da acceso a la alfabetización audiovisual y a la cultura digital para desarrollar habilidades conectadas con la realidad mediática y social de los adolescentes, por esto se decide hacer lo que propone Aguaded-Gómez (2011 p.8): *“educarles en el uso crítico de estos medios, acompañándolos, haciéndoles conscientes de sus riesgos, descubriendo sus potencialidades creativas, haciéndoles apropiarse de sus lenguajes y discursos, porque, solo en la medida que así lo hagan, podrán vivir su generación interactiva como sujetos activos, conscientes de su realidad”*.

Además de las necesidades digitales, los estudiantes del Colegio La Victoria IED ubicado en la localidad de San Cristóbal se encuentran en situaciones vulnerables, expuestos a violencia intrafamiliar, violencia de género, consumo de sustancias psicoactivas, discriminación. Se revisan las cifras más actuales del informe del Sistema de Monitoreo de las Condiciones de Vida de la Infancia y la Adolescencia de Bogotá D.C. - 2021, que registran 315 casos de niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas de violencia intrafamiliar en la localidad, donde las niñas de 13 a 17 años fueron las más afectadas y recibieron medida de protección por presunto delito sexual y maltrato infantil. Según el sistema de Información

² AnimaSol@ Lab (18 de Noviembre de 2022). *Un documental animado* [Archivó de video]. https://youtu.be/DL6i_JlMB4M

Misional SIMI del IDIPRON en 2021, en la localidad fueron reportados 7 casos de NNA víctimas de explotación sexual comercial. 315 NNA fueron atendidos en Comisaría de Familia, pero solo 86 de 13 a 17 años fueron orientados en prevención de violencia intrafamiliar y violencia sexual.

La situación de la adolescencia explica el porqué de sus dolencias emocionales, de la falta de esperanza y de ver el suicidio como salida. Por esto, se pone al audiovisual como propuesta pedagógica para generar un espacio donde los adolescentes hagan catarsis, descubran sus habilidades, afiancen su autoestima y se sientan seguros.

Se enlaza el contexto de los adolescentes con la búsqueda personal de docente - artista apasionada por la animación, por esto se revisa el experimento en stop motion “El Canguro Aprende a Volar” desarrollado en 2012 con su hijo Simhón, un cortometraje del libro de Paul Maar con el que obtienen mención de honor en el concurso “Leer y escribir para comprender el mundo 2012” de la SED, este ejercicio demuestra que a pesar de las dificultades la animación tiene potencial para narrar aquello de lo que no se habla, este primer intento de hacer cine, se convierte en el referente para trabajar en clase. “Canguro aprende a volar” se convierte en el laboratorio de indagación que despierta la fascinación de los estudiantes por el stop motion, por esto en 2015 se empieza a experimentar con el celular capturando pequeñas acciones teatrales y entrelazando la animación del teatro de objetos con la animación artesanal, dando forma a una nueva propuesta curricular.

Inicialmente las grabaciones se hacen de manera intuitiva, las primeras piezas eran de baja calidad a causa de la forma rudimentaria en que se desarrollaban. Sin embargo, el cine mostró la importancia de la horizontalidad no solo por el uso del formato 16:9 ³, sino por la forma en cómo estudiantes y docente aprendían juntos este nuevo lenguaje. Todos veían tutoriales, traían ideas y las ponían en juego en el aula, ya no era la maestra la que tenía el saber absoluto, ahora los estudiantes enseñaban el manejo de las aplicaciones y lideraban la toma de decisiones.

³ El formato 16:9 es la dimensión estándar de la imagen cinematográfica representada en un rectángulo que domina el eje horizontal, es decir, la forma en que vemos el audiovisual en el cine y en la pantalla de televisión.

Figura 1. Propuesta curricular, julio de 2023

Grado	Técnica teatro de objetos	Aula convertida	Creación audiovisual
Sexto	Títeres	Fábrica de muñecos	Guión Storyboard
Séptimo	Marionetas	Fábrica de muñecos	Composición cinematográfica
Octavo	Teatro de sombras	Caja negra	Lenguaje audiovisual
Noveno	Cine de papel	Fábrica de artilugios	Efectos especiales artesanales
Décimo	Stop motion	Set de exhibición	Foley
Undécimo	Teatro negro Cine experimental	Caja negra	Edición de video video



Por esto se integra la metodología *Children in the center* de Jan Willem Bult (2009 p.168) quien concibe el audiovisual “como una herramienta para la construcción de paz que se logra solo si los niños pueden verse representados en la pantalla siendo el centro de la producción audiovisual”. Siguiendo a Willem Bult, la clase se enfoca en el descubrimiento del entorno propio, en el derecho que tiene la adolescencia de ser ella misma, respetando su individualidad, motivándolos a encontrar las historias en ellos mismos, dejándolos ser autónomos haciendo de su realidad una narración audiovisual para conectar con sus sentimientos, para que comprendan los temas que los afectan para hablar de ellos sin censura, invitándolos a reflexionar sobre sus intereses, derechos y responsabilidades.

Producción

En 2016, ganamos el concurso *Puertopapelízate* de Señal Colombia y recibimos un taller de stop motion en nuestro colegio⁴. En el taller se tuvo acceso a una aplicación gratuita para celulares que facilitó el flujo de creación, pues antes se tomaban las fotos individualmente con la cámara y en el editor Movie Maker se unían reduciéndole la velocidad al máximo para lograr la animación. El movimiento tenía poca fluidez, baja calidad y los tiempos de producción eran exagerados por lo que no se lograba terminar un corto. Los estudiantes empiezan a explorar el mundo de las apps, comprendiendo que el celular es el contendedor de un equipo de creación audiovisual con cámaras, aplicaciones para animar, editores, grabadora de sonido, luces. Se explora el mundo audiovisual para encontrar las técnicas que se ajusten al contexto y se crea un plan de trabajo que integra los elementos cinematográficos con una justificación pedagógica:

⁴ Mi Señal. [Mi Señal]. (29 de Octubre de 2016). *Así se vivieron los talleres de animación de nuestra actividad “Puertopapelízate”*. [Video]. Facebook. Recuperado el 1 de Diciembre de 2023 desde <https://www.facebook.com/misenaltv/videos/1455098994519951>

Formato de rodaje: el cortometraje – mini película

CS se hacen videos de corta duración porque el cortometraje es el formato predilecto por los adolescentes y porque se ajusta a los tiempos de la clase, también porque expone historias breves de un solo acontecimiento que a pesar de su poca extensión se conecta con la vida personal y emocional del autor, le permite expresar su visión individual de narrar el mundo. El tiempo en el cortometraje no es un límite sino la posibilidad de ser concretos en la idea que se quiere contar. (Augustowsky, 2017, p.40) Esa inmediatez de la adolescencia, donde las emociones se movilizan y se transforman en un abrir y cerrar de ojos se conecta con el afán de lograr un producto audiovisual en corto tiempo. El cortometraje para Ickowicz (2008 p.24), es una sucesión de imágenes que tiene un punto de partida, una transformación y un final de un acontecimiento puntual. Ese acontecimiento produce un cambio y es tal vez lo que buscan los jóvenes al narrar su dolor: tener la esperanza de que al contar sus sufrimientos estos desaparezcan, que al igual que la narración clásica, “los hechos giren alrededor de un conflicto que se desarrolle y concluya”. (Augustowsky, 2017). Los estudiantes llaman a este formato mini película por ser un proceso realizable que al materializarse entra al mundo de la eternidad.

Técnica: Animación en Stop Motion

La animación, es el mundo mágico que permite explorar, aparecer y desaparecer, ese espacio ajeno a la realidad donde se crean mundos desconocidos y oníricos donde todo es posible con un resultado final sorprendente. El mundo animado es el oasis para escapar del exceso de realidad, pero también es el lugar desde donde se observa esa realidad con otros ojos, con otra perspectiva para narrarla a través de las metáforas y ponerla en evidencia. La animación permite a su creador jugar con el absurdo hasta el extremo, crear metáforas visuales, experimentar con las formas, imaginar monstruos y seres inexistentes, jugar con las leyes de la naturaleza, jugar a ser dioses que siembran su espíritu en algo inanimado. (Bras, 1990, p.18). La animación permite que los jóvenes saquen a la luz las criaturas repugnantes que los asechan, aprovechen la ficción para camuflar las situaciones que les incomoda de una forma tan precisa para que el espectador comprenda esa conexión entre ese mundo imaginario y el real. Se usa el stop motion porque no requiere de software especializado, es una técnica de animación directa y en tercera dimensión que se desarrolla con celulares utilizando materiales de muy bajo costo.

Géneros cinematográficos: acción y terror

Revisando los estudios sobre la preferencia de consumo audiovisual de los adolescentes prevalece el gusto por las películas de acción y de terror. Canclini

(2006 p.59) relaciona la preferencia del género de acción con la hiperrealidad de lo instantáneo, la velocidad de los cambios tecnológicos y la fugacidad de la moda en que se encuentra inmersa esta población. Por su parte, el género de terror *“es un signo importante del paso de la infancia a la adolescencia. Ser capaz de ‘aguantar’ una película de terror hasta el final, es -en la percepción de los adolescentes- una muestra clara de crecimiento y madurez”* (Morduchowichz, 2013, p.60). Los estudiantes tienen total libertad para escoger el género y la historia que quieren contar, eligen la acción y el terror para mostrar la violencia que viven, los miedos que sienten, la inseguridad de su territorio y sus pensamientos suicidas a causa de la depresión y de la desesperanza⁵.

Storyboard: cartografía emocional cinematográfica

Para definir la historia, se realiza la *cartografía emocional cinematográfica*, donde colectivamente desde sus imaginarios, dibujan un mapa con los recorridos que ellos hacen cotidianamente, ubican sus dolores, sus miedos, sus problemáticas, sus pasiones, sus sueños, hacen énfasis en los lugares peligrosos, los lugares que aman y en los que se sienten seguros. Ven el territorio con otros ojos y descubren en él cosas que nunca habían visto como lugares, formas, sensaciones, olores. En esa cartografía nacen sus ideas, las reflexionan y entre consenso y disenso dan forma a su historia en el storyboard, un guion gráfico donde dibujan las escenas de cómo quieren ver la narración de sus emociones en imágenes⁶.

Casa Productora: AnimaSol@ Lab

La clase es una casa productora audiovisual donde participan 332 estudiantes, 7 padres de familia, 9 egresados, 8 aliados o asesores externos y 1 docente. El trabajo se organiza en 2 horas de clase distribuidas en tres momentos para todos los grados de formación:

- **Primer momento:** exhibición de corto y análisis técnico y narrativo.
- **Segundo momento:** técnica audiovisual, docente y estudiantes comparten su experticia, trucos e ideas, se comparten saberes para apoyar colectivamente el trabajo de todos.
- **Tercer momento:** set de grabación, los equipos se constituyen como el crew cinematográfico con productor, director, guionista, director de arte, camarógrafo, sonidista, editor. Cada estudiante tiene un cargo con responsabilidades

⁵ AnimaSol@ Lab. (18 de abril de 2023). Mini película de Julián Hernández de grado 10º [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yV51m29iCVE>

⁶ AAAnimaSol@ Lab [@animasola.lab]. (30 de Julio de 2023). *Cartografía Emocional Cinematográfica* [Video Instagram]. Instagram. Recuperado 30 de noviembre de 2023 desde <https://www.instagram.com/p/CvUIYr5tVzX/>

específicas de acuerdo a sus habilidades, así se integran diversos saberes y todos cumplen una tarea para producir su mini película.

Cada curso tiene un productor general que verifica los equipos de grabación, gestiona los espacios y permisos. Dirigen el flujo de trabajo de todos los participantes. Cada equipo va a su ritmo, el proceso de apoyo se hace de manera individualizada, todos reciben el mismo proceso de formación y acompañamiento como forma de democratizar el conocimiento, de reconocer la potencia individual de cada adolescente, de garantizar los derechos culturales, el acceso a los contenidos audiovisuales y brindar oportunidades a todos los estudiantes. El proyecto se desarrolla en las clases de once cursos integrados por octavos, novenos, décimos y undécimo, y en jornada extendida con niños de sexto y séptimo.

El proceso de evaluación va más allá de la valoración numérica, los estudiantes trabajan con el objetivo de crear su mini película, se enfatiza en el proceso formativo de co-evaluar cómo cumplen sus funciones y cómo resuelven los problemas técnicos de su producción.

Set de grabación

En el set de grabación se deben encontrar los equipos técnicos, los escenarios, los personajes y los materiales. Los estudiantes deben llevar su celular o su tableta de la Ruta 100K para rodar, en algunos casos sus cámaras son de baja calidad y esto hace que sus producciones también lo sean. El colegio entregó al proyecto dos reflectores, dos telones, cinco trípodes para tabletas, tres cajas de luz, un televisor y un computador gamer para edición. El laboratorio de medios de la SED entregó un par de audífonos, un micrófono, una pantalla verde, un trípode para celular y un disco duro. Sin embargo, estos equipos son insuficientes por lo que se pide en préstamo trípodes para celular, celulares, tabletas, luces, lámparas de luz negra, reflectores, extensiones, telones oscuros o cobijas. Se usa reciclaje para la construcción de escenarios y personajes. El set de grabación es autogestionado, los elementos contruidos también se reutilizan y se transforman para nuevas producciones.

Figura 2. Sets de grabación, julio 2023



Postproducción y circulación

Después de hacer la animación, se edita la imagen con bancos de sonido de uso libre. En la postproducción se verifican los derechos de autor, se diligencia la documentación, autorizaciones y permisos para exhibir sus mini películas dentro y fuera del colegio. Para abrir espacios de participación, se desarrollan diversas estrategias de circulación de los contenidos. En el colegio se hace una exhibición para la comunidad donde los directores de cada mini película dialogan sobre sus vínculos emocionales en relación con el proceso de creación⁷. Se hacen giras cinematográficas por los colegios de la localidad. Se abren perfiles de AnimaSol@ Lab⁸ en las redes sociales donde se publican las mini películas para que otros jóvenes puedan tener acceso a ellas y, finalmente se hace una búsqueda de festivales de cine infantil donde la participación de las producciones de AnimaSol@ lab ha sido contundente como se muestra en la tabla con links de las mini películas, países de participación y premios recibidos:

⁷ AnimaSol@ Lab. (24 de mayo de 2022). *Charla con nuestr@s jóvenes cineastas Angie, Karen, Carol, Nicol y Karolaim.* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/aSMFqpmuWHM>

⁸ YouTube: <https://www.youtube.com/c/AnimasolaLab>; Facebook: <https://www.facebook.com/AnimasolaLab/>; Instagram: <https://www.instagram.com/animasola.lab/>

Tabla 1. Participación en festivales y premios recibidos, julio de 2023

			Número festivales							
#	Película	Grado	2020	2021	2022	2023	País de exhibición	Tema	Premios	Link de visionado
Mini películas producidas en 2020										
1	Muñeco de nieve	11	1	4			Perú, Colombia, Bolivia, México	Fantástico		https://youtu.be/qc_y6sNrZFo
2	Geométricos	11		7	2	2	Perú, Colombia, Bolivia, México, Chile, Argentina, Brasil	Apoyo emocional	Historia más motivadora (Mice Santa Fe Argentina)	https://youtu.be/T_huSHXJQes
Mini películas producidas en 2021										
3	A la altura de la felicidad	7o. 11		6	7	3	Perú, Colombia, Bolivia, México Cuba, Venezuela, Estados Unidos	Bullying	2o. Lugar Anima en Casa (AjayuFest, Perú) Mejor corto (Mice, Cuba)	https://youtu.be/rt_Vi06luYfo
4	Abeja sin ala	11		2	2		Colombia, México, Perú	Apoyo emocional		https://youtu.be/pZ_h20tSTIu0
5	Al rescate por el mundo	11		3	3	5	Colombia, Perú, Chile, México, España, Ecuador, Brasil	Contaminación	Mención especial (Sol de Oro, Cuba)	https://youtu.be/qy_tB-MOWaPo
6	Ambiental osos	11		2			Colombia, Perú	Contaminación		https://youtu.be/0c_5l2x9zT5c
7	Amor por la naturaleza	11		1			Colombia	Contaminación		https://youtu.be/8j_L4kcBImvk
8	AnimaSol@	7o, 11		1	9	1	Colombia, Venezuela, Estados Unidos, México, Ecuador	Apoyo emocional	2o. Puesto. Gran Premio (Festicine, Colombia)	https://youtu.be/nc_Ac_Ao5XI4
9	Brizza	10		2			Colombia, México	Fantástico		https://youtu.be/z4i_lu1YhHnA
10	El astronauta hechizado	9º		1	5		Perú, Colombia, Argentina, México, Bolivia	Discriminación	Mejor historia Sorpresa "Horror y sorpresa" (Mice, Santa Fe – Arg.)	https://youtu.be/ng_aP9xZyT_Y
11	El defensor del río Fucha	8º y 11		2	3	1	Colombia, Perú, México	Contaminación		https://youtu.be/esLLoIh?v=esFazYYLLol

Premio a la Investigación e Innovación Educativa - Experiencias 2023

			Número festivales							
#	Película	Grado	2020	2021	2022	2023	País de exhibición	Tema	Premios	Link de visionado
12	Niño y árbol	11		1			Colombia	Deforestación		https://youtu.be/v37vB2MLSyY
13	El tesoro	10		1			Colombia	Fantástico		https://youtu.be/PKtAs3rNsec
14	EmPOWERados	11		3	10		Colombia, Perú, México, España, Argentina, Bolivia	Cuidado del medio ambiente	Mejor corto estudiantil (Festicine, Sierras – Arg.) Mejor corto (Sol de Oro, Cuba) Mejor Cortometraje ambiental (IYFF, España)	https://youtu.be/zMailBEqec
15	Etapas	9o.		1	1		Colombia	Vida escolar	Mejor corto animado (AnimaSol@ Fest, Col.)	https://youtu.be/Xik20_f4vo
16	Familia granjera	10		1			México	Ambiental	2o. Lugar Anima en Casa (AjayuFest, Perú) Mejor corto (Mice, Cuba)	https://youtu.be/lg5JRntDjvw
17	Lanas guerreras	6o			1		Colombia	Agresividad		https://youtu.be/l2jUXtFlo
18	Madera	11		2	6		Colombia, Bolivia, Argentina, Perú	Deforestación	1er. Puesto Anima en Casa (AjayuFest, Perú)	https://youtu.be/6-fd6qLgEq0
19	No nos callan	10 11		3	9		Colombia, Perú, Bolivia, México Argentina	Paro nacional	Mejor corto animado Mejor documental (AnimaSol@ Fest, Col.)	https://youtu.be/oUCq1gHqr4A
20	Skate friends	11		6			Colombia, Bolivia, México, Perú	Autoestima		https://youtu.be/k2X6WCjC6Q
21	SOS Colombia	11o		7	1		Colombia, Bolivia, Perú, México	Paro nacional		https://youtu.be/CR-aE3bWlso
22	Tortuga contaminada	10o			2	1	Colombia, México, Brasil	Contaminación		https://youtu.be/sJ1zYBlezrQ

#	Película	Grado	2020	2021	2022	2023	País de exhibición	Tema	Premios	Link de visionado
Mini películas producidas en 2022										
23	Sol y la luna	8o.			1	6	Colombia, Ecuador, México, España	Ambiental		https://youtu.be/PRWkX9ulP3Y
24	La realidad de un sueño	10			2	3	Colombia, México, España, Brasil, Ecuador	Violencia de género		https://youtu.be/JKut9IGVcA4
25	Sádico	10			1	2	Colombia, España, Ecuador	Violencia sexual		https://youtu.be/sOmoTu6dj2o
26	Sie	Prof			2		México, Colombia	Sexualidad		https://youtu.be/XgxLnHAfh84
27	Travel	10			1	1	Colombia, España	Autoestima		https://youtu.be/oREB5c110w
28	Docl animado	Lab			1		Colombia	Apoyo emocional		https://youtu.be/DL6i_JlMB4M
29	Zoo-amor no correspondido	9o.				2	España, Cuba	LGBTI Suicidio		https://youtu.be/9mlgOrzbr3Q
Mini películas producidas en 2023										
30	Árbol	Ext.				2	España, Cuba	Suicidio		https://www.youtube.com/watch?v=MyUvTcl2sMA
31	Visita al pasado	8o.				4	Brasil, España, Argentina, Chile	Fantasia		https://youtu.be/133nKZL5Pt0
Total de Selecciones en festivales				5 6	6 8	3 1	13 países	12 premios		

Las mini películas han tenido 155 selecciones oficiales en 53 festivales de 13 países, han obtenido 12 premios, los estudiantes han sido invitados a participar de los procesos de formación, charlas de jóvenes cineastas⁹ y exhibiciones presenciales en dos festivales internacionales y dos nacionales. Los festivales financian la estadía y la alimentación de los participantes, pero los asistentes deben asumir los gastos de traslado, la SED, IDARTES, el MEN y el Colegio no tienen un rubro presupuestal para financiar este tipo de procesos por lo que se ha tenido que recurrir al apoyo de la comunidad y gracias a donaciones de docentes, familiares, amigos, seguidores, en agosto de 2022, la estudiante Carol Pereira viajó al Festival Ojo de Pescado¹⁰ en Chile para intercambiar su experiencia con otros

⁹ Festival Ojo de Pescado [Festival Ojo de Pescado]. (3 de Septiembre de 2021). *Diálogo "Jóvenes Cineastas": Reflexiones para enfrentar el mundo*. [Video]. Facebook. Recuperado el 1 de Diciembre de 2023 desde <https://fb.watch/9StjIyz-ss/>

jóvenes de Latinoamérica reflexionando sobre los mecanismos de participación en el cine como forma de expresión de los problemas juveniles. En octubre, el Festival Internacional de Cine Infantil y Juvenil Calibélula seleccionó al Proyecto AnimaSol@ Lab para el Conversatorio de experiencias exitosas nacionales y locales de Instituciones educativas de creación audiovisual en las aulas¹¹, Karen Sierra y Karolaim Rojas viajaron a Cali para hablar del proceso que se desarrolla en el laboratorio y dar un taller a los estudiantes caleños. En septiembre gracias al Festival de Cine de Infancia y Adolescencia de Bogotá, Carlos Gil, director de la Filmoteca del Mar de Plata Argentina y Ana Medécigo directora de Nerika México visitaron el colegio e hicieron asesorías a los cortometrajes de los estudiantes. En ese mismo festival, la minipelícula AnimaSol@ obtuvo el segundo lugar en la categoría mejor cortometraje del premio Festicine¹².

En abril de 2023 además de los profesores, amigos y familiares se unieron instituciones como la Alcaldía Local de San Cristóbal, la Fundación armando Armero, Injusama, la Emisora Vientos Stéreo, el Colectivo la Roja, Amigos del Campo, Codema, la Filmoteca del Mar del Plata y los medios de comunicación¹³ para que las estudiantes Lizeth Muñoz y Valentina Pereira viajaran al *X International Youth Film Festival de Plasencia en Corto* en España para presentar EmPOWERados, allí compartieron con jóvenes creadores de todo el mundo, recibieron talleres de formación audiovisual con especialistas del cine y recibieron el Premio a la Obra que Mejor Refleja el Medio Ambiente¹⁴ de la mano de Pilar Franquet pedagoga del cine educativo. Josep Arbiol fundador de la Muestra Internacional de Cine Educativo de Valencia y máxima figura del cine hecho por y para las infancias en el mundo, hizo entrega a AnimaSol@ Lab del Premio Mice – Cuba¹⁵ al mejor cortometraje Internacional de Escuelas de Secundaria para la mini película A la Altura de la Felicidad de Karolaim Rojas y Hellen Pardo.

¹⁰ AnimaSol@ Lab [Animasóla Lab]. (1 de Septiembre de 2022). *Muy orgullosos de la presentación de nuestra estudiante Carol Pereira en el marco del Festival Internacional de Cine para niños, niñas y jóvenes Ojo de Pescado en Valparaíso (Chile)*. [Video]. Facebook. Recuperado el 1 de Diciembre de 2023 desde <https://www.facebook.com/colegiolavictoriaied/videos/620042973121760>

¹¹ Calibélula. (24 de Octubre de 2022). Octubre un mes de película para los niños y adolescentes. <https://fijicalibelula.com/blog-boletin-24-29-oct-2022>

¹² Redacción Especiales. (19 de Septiembre de 2022). *Culminó la XIII edición del festival de cine “Infancia y Adolescencia 2022”*. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/especiales/culmino-la-xiii-edicion-del-festival-de-cine-infancia-y-adolescencia-2022/>

¹³ Maira Tenorio. (17 de Marzo de 2023). *Estudiante no podría participar en premiación de cortometrajes en España*. https://citytv.eltiempo.com/noticias/educacion/estudiante-no-podria-participar-en-premiacion-de-cortometrajes-en-espana_58844

¹⁴ AnimaSola Lab. (15 de Mayo de 2023). *Premiación en el X International Youth Film Fest-Plasencia, España 2023*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/8fjmO9f0NxM>

¹⁵ Arbiol J. [Mice Cuba]. (20 de abril de 2022). *Premio de Secundaria Latinoamericana de MICE CUBA*. Facebook. <https://www.facebook.com/groups/924539711229500/permalink/1913277945689000/>

Conclusiones

AnimaSol@ Lab, “Es un lugar que nos abrió la puerta a todos y a nuestras diferencias, nos dimos cuenta que cada uno de nosotros tiene muchas cosas para dar al mundo. No todos podemos pensar ni actuar igual, pero en unión, cada uno expresándose, podemos crear algo inimaginable. Pasamos de expresarnos a juntar a muchas personas que se identifican con nuestros contenidos. Puede que no tengamos los mejores dispositivos para crear algo perfecto, pero hemos sobrepasado los límites innovando y creando alternativas. No es un lugar de opresión, es un lugar donde puedes ser tú y el único límite es tu imaginación”¹⁶.

Palabras de Karolaim Rojas para la última escena de la mini película AnimaSol@.

Este laboratorio transformó el aula en un espacio cinematográfico social que hace memoria visual de la situación actual de la adolescencia en el territorio, amplificando su voz transformada en imagen con historias que develan su carga emocional. Los estudiantes aprovechan los procesos de creación para construir historias detonantes, crudas y potentes porque muestran la verdad de sus experiencias utilizando la animación como estrategia para no exponer su rostro o su identidad, a través de personajes hechos con plastilina y papel hablan sin censura de lo que sienten, hacen de sus mini películas una manera de pedir auxilio, de hacer catarsis, de sentirse rescatados o de denunciar la situación en que se encuentran sumergidos.

Por esto, AnimaSol@ Lab también ha sido un laboratorio de apoyo emocional para los estudiantes, pues en el proceso de producción cinematográfica afianzan su autoestima, expresan sus sentimientos, viven una fase de autoconocimiento donde descubren sus habilidades, capacidades y saberes, gestionan sus emociones aprendiendo a meditar antes de tomar decisiones, analizando las posibilidades que tienen para actuar frente a una situación.

A partir del proceso que desarrollan de principio a fin han aprendido a trabajar en equipo, reconociéndose como parte de un todo que funciona como conjunto, esto ha mejorado la puntualidad y la responsabilidad en el cumplimiento de sus compromisos. En el momento de construir las historias, cuando abren su corazón para hablar de sus problemáticas o cuando otros las cuentan empiezan a conectarse empáticamente generando redes de apoyo y de confianza para encontrar soluciones o para denunciar las injusticias.

¹⁶ AnimaSol@ Lab. (24 de Octubre de 2022). AnimaSol@-Hellen Pardo y Sara Medina. [Video]. YouTube. https://youtu.be/ncAc_Ao5XI4

Al involucrar los estudios en infancias en relación con los medios y las metodologías de producción audiovisual que promueven las habilidades de los adolescentes prosumidores, los estudiantes han comprendido su papel como ciudadanos habitantes de un territorio que deben ser críticos frente a los conflictos que enfrentan para ser transformadores de sus contextos. Por esto, han abierto espacios de expresión para dar a conocer la realidad de sus vivencias, para hablar de los actos de violencia que han afectado su vida sin revictimizarse, compartiéndolos con otros para recordarle a los adolescentes del mundo que no están solos y que se debe contar lo que les sucede.

La promoción de los derechos de las infancias son la potencia creativa de los adolescentes animaSol@s, que han tenido incidencia con sus contenidos en la construcción del tejido social, generando procesos de transformación participativa en sus territorios y generando impacto en los entornos donde interactúan.

Este proyecto ha fortalecido el papel del arte en la educación a través de la alfabetización audiovisual asegurando procesos de formación integral conectados con la realidad, construyendo desde las nuevas las tecnologías formas de mitigar la violencia ejercida hacia esta población, los adolescentes han sido constructores de mecanismos de difusión de contenidos que fomentan la prevención de la vulneración de sus derechos y libertades.

Los estudiantes con sus obras han expandido el aula, han ganado espacios de participación y liderazgo aprendiendo el funcionamiento del mundo audiovisual en la práctica misma, han trascendido las barreras del territorio ganándose un lugar de reconocimiento en el continente Americano y en España.

Todos estos logros son importantes para la formación emocional de los estudiantes, porque han encontrado un lugar donde su presencia es importante, las ganas de hacer cine los ha apartado de las zonas de riesgo¹⁷, de los entornos peligrosos, son más conscientes de la manera en exponen su seguridad, también han abandonado los pensamientos suicidas porque el cine los mantiene ocupados pensando en crear nuevas formas expresivas, han encontrado un motivo que los hace levantarse cada mañana a hacer algo nuevo y han comprendido que aunque vivan en entornos vulnerables y con muchas carencias se pueden abrir oportunidades siendo creativos, trabajando con rigurosidad y ética.

¹⁷ Secretaría de educación de Bogotá. (16 de noviembre de 2021). La maestra que transformó el uso inapropiado del celular en clase en un proyecto de cine. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/la-maestra-que-transformo-el-uso-inapropiado-del-celular-en-clase-en-un-proyecto-de-cine

Para ver más evidencias del proyecto puede remitirse a estos enlaces:

<https://view.genial.ly/64c2fd32e913620011ffae50>

<https://view.genial.ly/63bd709b00bb17001864955c/presentation-informe-animasola-2022>

Referencias

Aguaded- Gómez I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Revista científica de educomunicación*.

Arango, G., Bringué, X., Sábada, Ch. (23 de Agosto de 2010). Adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas*, Vol. 9, No. 17.

Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós.

Bras, L. (1990). *Formas de hacer cine de animación*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

García Canclini, N., y Urteaga, M. (2012). *Cultura y desarrollo. Una visión crítica desde los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.

Ickowicz, L. (2008). En tiempos breves. *Apuntes para la escritura de cortometrajes y largometrajes*. Buenos Aires: Paidós.

Morduchowichz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Willem Bult, J. (1 al 7 de Noviembre de 2009). *Foro Mundial de grupos de trabajo por la Primera Infancia, sociedad civil-Estado. Cali, Colombia, Televisión para escolares*. Kro Televisión Pública de Holanda.

Pazseando, una propuesta de Educación Ambiental para el empoderamiento territorial y construcción de ciudadanía

Edgar Eliécer González Forero¹

Resumen

La localidad de San Cristóbal, sus cerros, ríos, quebradas y ecosistemas, es un territorio por explorar, que por mucho tiempo ha sido abandonado por vecinos y estudiantes de las diferentes instituciones. Por ello, el proyecto “PaZseando” se constituye como una propuesta de Educación Ambiental (EA) para el empoderamiento territorial y la construcción de ciudadanía. Se trata de una experiencia desarrollada desde el año 2016 en el Colegio Técnico José Félix Restrepo que, empleando la metodología de acción-participación, busca la formación de ciudadanos socio-ambientales a partir del empoderamiento territorial y social, tanto desde la academia, como desde la comunidad. Su propósito se concentra en la Educación Ambiental, vista como agente imprescindible en el reconocimiento territorial y la construcción de ciudadanía, siempre de la mano del PEI de la institución: “Formando líderes en transformación social”, con el cual se relaciona para proponer cambios en las formas de concebir el territorio, la estructura ecológica y los servicios ecosistémicos, contribuyendo a la apropiación y el fortalecimiento de una cultura de paz.

Palabras clave: Empoderamiento, Educación Ambiental, territorio, paz, ciudadanía, comunidad.

¹ Licenciado en Biología; Especialista en Educación y Gestión Ambiental; candidato a magister en Educación y Gestión Ambiental, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente de ciencias naturales del Colegio José Félix Restrepo IED, Localidad San Cristóbal; correo electrónico: edgargonzalez82@gmail.com y eegonzalezf@educacionbogota.edu.cos/

Introducción y enfoque de la experiencia

Históricamente, el Colegio Técnico José Félix Restrepo IED (CTJFR) se ha relacionado con la estructura ecológica del Río Fucha y de los Cerros Orientales de Bogotá, emblemáticos para la localidad y la ciudad; tres de sus cuatro sedes están en contacto directo con el territorio ambiental, albergando a una comunidad que ha sido testigo de primera mano del deterioro del ecosistema y de las consecuencias que ello implica, pues no se trata de un fenómeno reciente, ya desde 2015 era inevitable reconocer la percepción negativa de la comunidad hacia el colegio y la falta de identificación de todos los miembros, de la escuela y la vecindad, con el propio territorio. Esta situación es la que impulsa el ánimo de definir unos objetivos para desarrollar la EA, no solo en el aula, sino como un proyecto que renovara las identidades y propiciara el empoderamiento territorial, invitando a la transformación del entorno y de las estructuras ecológicas desde la escuela.

El primer objetivo se definió desde la búsqueda por un cambio en la actitud de los estudiantes ante su realidad; así, la idea fue empoderarles partiendo de la observación del barrio y la localidad, para llegar a una evolución en la formación de valores socio-ambientales y al empoderamiento territorial, enfocado en la construcción de ciudadanías, ello consolidó un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo alrededor de la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, desde el cual se favorece el bienestar y la calidad de vida generales.

En segundo lugar, se quería implementar en el orden práctico el PEI del colegio, cuyo interés es la formación de líderes para lograr cambios sociales; lo cual fue posible gracias a la consolidación de salidas pedagógicas por las riveras de la cuenca alta del Río Fucha; ello se concretó con una invitación de la mesa PRAE² de la localidad en los años 2017 y 2023, para liderar caminatas por los barrios Venezuela, Santa Ana, San Cristóbal y San Blas, en las que fue posible observar el caos, el desorden social y ambiental que afectaba el territorio; lo que antes fue reconocido como escenario lúdico y de paz, hoy solo recordaba nuestra incompetencia frente al cuidado del medio ambiente, particularmente desde el tratamiento de las basuras. Por supuesto, la situación pedía a gritos una intervención de nuestra comunidad, invitaba a una acción asertiva por nuestro entorno.

² Proyecto Ambiental Escolar.

Una tercera búsqueda del proyecto se dedicó a abordar, desde la escuela, acciones que permitieran construir en comunidad distintos valores alrededor de lo socio-ambiental, del empoderamiento territorial y de la generación de ciudadanías y convivencia, siempre con el norte de la cátedra de la paz, siguiendo la invitación de la alcaldesa Claudia López (2019), cuando afirmó la necesidad de vivir en la práctica la biodiversidad, el ambiente y la ecología, desde valores de amistad, trabajo en equipo, solidaridad e integración con el territorio, que comprendan unas competencias socioemocionales dirigidas a una cultura de paz con los pares y el medio ambiente (p. 48).

Es en este contexto que surge “PaZseando una propuesta de Educación Ambiental”, como componente del PRAE de la institución que asume la experiencia como uno de sus ejes centrales, pensando el reconocimiento territorial como parte real de las acciones al interior y exterior del colegio; lo cual ha permitido movilizar a la comunidad para atender la problemática del abandono ambiental y del desconocimiento de los servicios del ecosistema. Dicho esto, a continuación se explicará detalladamente en qué consiste la iniciativa, cómo se desarrolla y qué logros ha obtenido durante los últimos 6 años.

Empoderamiento territorial como eje central en las transformaciones ciudadanas

La búsqueda de un empoderamiento territorial dirigido hacia un cambio en las prácticas ciudadanas ha implicado dos propuestas: la primera, toma como referente al PEI de la institución, cuyo objetivo es la formación de líderes en transformación social desde la integración curricular del PRAE. El proyecto “PaZseando una propuesta de EA”, se integra a dicha empresa desde el acercamiento holístico de los estudiantes al territorio; mientras que la segunda propuesta responde al ánimo de integrar el ejercicio docente a la práctica pedagógica, es decir, llevar la educación fuera del aula para cambiar las actitudes de indiferencia de estudiantes y comunidades hacia el medio ambiente y el territorio.

Así, los principios que guiaron el trabajo permitieron desarrollar prácticas que potencian los valores ambientales, transformando las actitudes e intereses que influyen en los proyectos de vida de estudiantes y comunidad. Ello ha permitido al colegio el reconocimiento como una de las tres mejores instituciones en oferta académica de doble titulación, gracias al Programa de Monitoreo Ambiental que se ha construido con la colaboración del SENA y, al tiempo, ha contribuido a resignificar el territorio huésped de estas prácticas y salidas, ya que se ha logrado una formación de ciudadanos socio-ambientalmente responsables, ubicando a la EA como eje de la educación, integrándola a los proyectos de vida, hasta convertir a los alumnos en guardianes de su territorio.

Referente Teórico

Para su crecimiento, PaZseando ha tomado como referentes teóricos distintos autores e instituciones, que le han permitido asumir conceptos alrededor de, por ejemplo, los servicios ecosistémicos y la biodiversidad urbana, entendiendo que incluyen una gran variedad de organismos y hábitats terrestres y acuáticos asentados alrededor del entorno humano (Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2002, p.3. Así, los problemas ambientales están vinculados al desarrollo tecnológico, económico, social y cultural, lo cual significa que las presiones sobre los ecosistemas dependen de la orientación del desarrollo dependiente, y la ciudadanía es un concepto con múltiples capas que ocupa un lugar cardinal en la determinación de las formas de asumir las relaciones entre ser humano y naturaleza; por ello, conviene rescatar las cuatro dimensiones de la ciudadanía propuestas por Ángel (2005): derechos, responsabilidades, participación e identidad (p. 4).

Ese concepto de ciudadanía se integra en el proyecto con la propuesta de Chaux (2015) frente a la importancia de la educación ambiental para la concreción de una educación para la paz, desde la perspectiva de entender que el aula no solo es el punto de partida, sino el lugar desde el cual será posible trasladarse a los escenarios de participación social y comunitaria, llegando hasta las familias para recoger sus contribuciones en la resolución de los diferentes conflictos. Es desde allí que la formación para la ciudadanía se debe considerar como una estrategia de país, válida y fundamental para la consecución de la paz desde la eliminación de las fronteras entre los diferentes espacios cotidianos de las comunidades y regiones (Chaux, 2015, p. 8).

En tal sentido, PaZseando busca que los procesos académicos de la educación ambiental permitan a los estudiantes construir saberes significativos, de tal forma que puedan trascender lo cotidiano desde el empoderamiento territorial, planteando alternativas a su quehacer en el mundo mediante su participación en el cambio social que atraviesa el país, hasta convertirse en líderes de una generación cuyo norte es la paz y la sostenibilidad. Se trata de una “formación orientada a la adquisición de saberes fundamentales que le permitan al niño o joven desde el ser, el saber y el hacer desempeñarse eficientemente en un contexto determinado” (Forero, 2016, p. 103).

Como se ha visto, el norte teórico incluido en el trabajo de PaZseando recoge una serie de pautas alrededor de la educación ambiental y de la participación antrópica con el medio ambiente, destacando el reto que ello supone en la construcción de una ciudadanía sostenible, es decir, la comprensión de “las ventajas que nos ofrecen los servicios ecosistémicos de la ciudad, recíproca y tolerante, conscientes

de la eco-dependencia, comprometiéndose así con el cuidado y la preservación de la vida en todas sus expresiones” (Lizcano. 2017, p. 9), para hacer de nuestros ecosistemas un territorio por redescubrir.

Territorios para descubrir

La definición de los parámetros que guían la iniciativa PaZseando resalta la importancia de los territorios, y justamente esa perspectiva justifica la propuesta pedagógica desarrollada con los estudiantes del colegio, donde se busca el conocimiento desde el empoderamiento territorial que, a su vez, implica una conciencia en la toma acciones, dirigida hacia un cambio en las actitudes que desemboque en la participación proactiva alrededor de la conservación y cuidado del medio ambiente, en un movimiento cíclico que parte del territorio y vuelve a él, reconfigurando los sentidos que los jóvenes otorgan a su entorno y propiciando el cambio social en las comunidades, puesto que:

Los estudiantes han sido constructores de sus propios significados, en continua interacción con los otros y su entorno. Son personas más reflexivas, críticas y autónomas, capaces de poner a su disposición la ciencia y al servicio del otro, para el otro y la naturaleza. En esta interacción constante dan valor a lo ambiental y contribuyen a resolver los problemas que apremian a su entorno y sociedad (Forero. 2016, p. 105).

Es en este sentido que Carlos Ortiz, ex-alumno y representante del Comité Ambiental-CAE, afirmó que:

Para nosotros y los ex-alumnos, ha sido un gran logro, porque no solo vemos que ahora esta parte de la localidad es un lugar bonito, es un lugar esencial para nosotros, es algo que debemos cuidar con nuestro corazón y mente; al principio uno lo ve con qué pereza, pero uno se va enamorando de estas acciones [...] hemos logrado concientizar, no sólo a los demás, sino a nosotros mismos, educando nuestro ambiente interno, para así educar nuestro ambiente externo (2019).

Una opinión que permite reconocer la importancia de la iniciativa, pues, no solo ha permitido establecer relaciones entre los estudiantes y su ecosistema local, su territorio, sino con distintas áreas del conocimiento, para generar procesos de transformación frente al entorno y la realidad social.

Servicios ecosistémicos, descripción de la propuesta

PaZseando es una propuesta de educación ambiental orientada al empoderamiento territorial y la construcción de ciudadanía; se trata de una experiencia innovadora que incluye una propuesta ambiental, un seguimiento de los lineamientos del

PRAE y una aplicación desde el área de ciencias naturales en los diferentes grados de la institución. Nace con la intención de implementar actividades lúdico-pedagógicas ambientales y se ha desarrollado a partir de diferentes acciones que incluyen, como recomienda la Ley General de Educación (1994), una constante relación con los parámetros definidos por el PEI del colegio, para contribuir con acciones de construcción ciudadana a la formación de la comunidad educativa y general.

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 20).

Las acciones del proyecto han permitido a la comunidad educativa del Colegio Técnico José Félix Restrepo, formar distintas alianzas que le han facilitado el desarrollo de capacidades de diálogo, saberes y de posibilidades de acción interinstitucional, con entidades como el Acueducto de Bogotá, el Jardín Botánico, la Secretaría de Ambiente, la Corporación Casa Nativa, el Instituto Distrital de Recreación y el Deporte, y la Alcaldía Local de San Cristóbal, que comparte un horizonte en común: el cuidado de la biodiversidad, de los cerros, ríos, quebradas y, como olvidarlo, el Río Fucha.

Este territorio lo hago mío. Metodología

PaZseando asume un principio metodológico que comienza con la promoción de experiencias vivenciales de aprendizaje en los estudiantes, especialmente ricas en situaciones de participación e integración con el entorno, la naturaleza y el medio ambiente para, desde allí, encontrar mecanismos que fortalezcan el concepto de ciudadanía, desde la opinión, la participación y el asumir responsabilidades; todo, mientras se aprende haciendo. En palabras del profesor Hammes Garavito:

Le apostamos al cambio por el planeta y, en ese sentido, los estudiantes no solo ven en estas actividades una forma de reconocer su territorio y el de la ciudad, sino la oportunidad de pertenecer a un grupo donde son aceptados en actividades que benefician a toda la comunidad, modificando no solo su comportamiento sino sus intereses: se trata de repensarnos para cambiar por un bien común, y eso es un ejercicio de paz (Garavito, 2017, p. 4).

Para lograr los objetivos, la metodología seleccionada fue la de proyectos de acción-participación, útil por ser un modelo de desarrollo de experiencias constructivas, que permite ir analizando la información reunida desde las observaciones realizadas durante las actividades programadas para los estudiantes del colegio, considerando las formas en que ven, viven y experimentan su entorno inmediato, su territorio, su cultura, su ciudad, partiendo de lo más cercano (el barrio, la cuenca, la localidad), a lo más lejano (ciudad, región, país, mundo), de los ecosistemas próximos, como la cuenca alta del Río Fucha (Grados sexto a noveno), a los menos presentes, como humedales y páramos (Grados octavo a undécimo). Siempre con la idea de un trabajo cercano al proyecto institucional de doble articulación con la Media Técnica en Monitoreo Ambiental, visitando otros territorios de interés técnico, como el basurero de Doña Juana, la PTAR Salitre, el Museo Vitelma o la zona rural de Ciudad Bolívar, compartiendo el sentido de cooperativismo resaltado por Trujillo (2016), quien destaca su capacidad para generar procesos innovadores de nuevas realidades, que son ajustadas por el grupo:

Es el escenario para implementar una intervención colectiva de gran impacto, no solo por su contenido, sino por el trabajo de concientización, tanto de los integrantes del proceso creativo, como de todos aquellos que se sientan involucrados como espectadores participantes. Se trata de una educación alternativa que sigue en proceso y continúa brindando espacios para el cambio de pensamiento en el contexto y reconocimiento del otro, y en el respeto a todo lo que rodea al individuo (Trujillo, 2016, p. 109).

Así, el trabajo se convierte en fuente valiosa para reconocer las opiniones, sentimientos, realidades, formas de pensar y actuar de los estudiantes frente a temas ambientales propios de su diario vivir; lo cual lleva a buscar el desarrollo de competencias socioemocionales que les permitan acercarse a su ambiente natural y a su comunidad. Las acciones emprendidas derivan en categorías que permiten reconocer la manera en que los estudiantes se relacionan con la comunidad, con el territorio, los ecosistemas, el ambiente y sus servicios ecosistémicos. La siguiente tabla expone algunas de las acciones realizadas, con una breve descripción.

Tabla 1. Acciones PaZseando en el Colegio Técnico José Félix Restrepo

Este territorio también es mío
La más antigua de las actividades en la que los jóvenes se acercan al territorio, no sólo en fechas específicas como el Día del Agua, el Día de la Tierra o el Día del Ambiente, sino que, con la colaboración de la Secretaría de Ambiente, se realizan recorridos a la Quebrada Chiguaza, a los Altos del Zuque, a La Roca, al Triunfo, y a represas como La Regadera o Tominé, entre otros espacios. Llegan con guantes y tapabocas para desarrollar jornadas de limpieza, recolección de residuos sólidos y otras actividades que incluyen la participación de la comunidad; también se dan encuentros en marchas y reuniones por el planeta

Soy y somos territorios de paz

Buscando la articulación con las diferentes áreas y proyectos del colegio, para 2019 se planteó el desarrollo de acciones de reconocimiento territorial, vinculándose con el proyecto de Valores, Democracia y Cátedra de la Paz; para ello, al finalizar las diferentes salidas programadas se realizaba un encuentro interior de agradecimiento con el planeta, y un ejercicio de tejido de una Mandala en “Tripa de pollo”, buscando que los estudiantes compartieran valores de amistad, respeto y solidaridad, no sólo con sus compañeros, sino con el planeta, agradeciendo la posibilidad de visitar estos lugares

Recuperando la biodiversidad

Se realizan desplazamientos a otras zonas de los Cerros Orientales de la localidad de San Cristóbal, planteando jornadas de erradicación de retamo. Se siembran plantas nativas, ornamentales y aromáticas con colectivos de la localidad o entidades públicas que gentilmente invitan al colegio para dichas actividades. Actualmente, el colegio cuenta con cuatro huertas escolares, dos de ellas se trabajan para fortalecer la seguridad alimentaria y el semillero de plantas nativas, que contribuirá con la reforestación de lugares abandonados o que eran espacios ocupados por plantas exóticas

Caminatas Fucha

Se invita a los jóvenes de diferentes grados a conocer y ver con otros ojos su río, el Fucha, del cual, en su mayoría, son vecinos. Con el acompañamiento del Jardín Botánico o de la Secretaría de Ambiente, durante los trayectos se realizan actividades de avistamiento de aves. En el mismo sentido, se ha invitado a la mesa PRAE de la localidad y a diferentes colegios para realizar caminatas temáticas, visitando el nodo de biodiversidad en el barrio El Triángulo. Ello se complementa con las visitas al borde del Río Bogotá, que permiten conocer, desde el nacimiento hasta la desembocadura, todo el esplendor, dolor y olvido del río. Una de las acciones más gratificantes, pues ha permitido compartir con otras personas, llegando incluso a invitarles a continuar o retomar sus estudios en la jornada nocturna del colegio, transformando sus realidades. La actividad se realiza gracias al liderazgo de la Corporación Casa Nativa o de la Corporación Reconectarte

La ciudad, un territorio para descubrir

Con las diferentes salidas programadas con el colegio y con entidades externas, ha sido posible acercarse a otras localidades y territorios para conocer sus ecosistemas y realidades, de tal forma se llegara a desarrollar acciones de empoderamiento territorial, con el descubrimiento, recorrido y apropiación de la biodiversidad en cada espacio; estudiando y socializando lo visto en esos ecosistemas. Esta propuesta ha permitido concretar viajes, desde Sumapaz y Usme, hasta Suba, desde los Cerros Orientales hasta el borde occidental de la ciudad, reconociendo más de 45 lugares de interés socio-ambiental, como humedales, ríos y quebradas; igualmente, el ejercicio busca fortalecer el proyecto de Cátedra por la Paz, y el de ética y valores Soy y Somos Territorios de Paz

Gestión ambiental, conocer las problemáticas y proyectos de vida

Con el proyecto de Media Técnica del colegio, se da continuidad a la experiencia PaZseando, desde la investigación y profundización académica alrededor del territorio ambiental y sus prácticas antrópicas. Buscando construir pensamiento crítico y fortalecer los proyectos de vida de los jóvenes que deciden tomar esta carrera, se desarrollan salidas al Museo Vitelma, la Planta de Tratamiento Salitre PTAR Salitre, el Relleno de Doña Juana, la Represa el Dorado y las reservas agroecológicas de Pasquilla en Ciudad Bolívar. Nuestros estudiantes continúan sus estudios profesionales con esta visión de cambio

Conociendo el territorio Bakata, excusa para empoderarnos y compartir experiencias

Desde Colegio Técnico José Félix Restrepo se ha querido inculcar en los estudiantes un proceso de aprendizaje que implique la apreciación del territorio Bakata, pues se parte de la premisa de que “Solo se ama lo que se conoce”. Por ello, antes que la simple inspiración por el cuidado de un territorio o ecosistema de la ciudad, se trata de cambiar las actitudes de nuestros estudiantes, para que se desarrollen relacionándose con las estructuras ecológicas, sus humedales, ríos, quebradas y cerros, entendiendo que así es como surge, desde la comunidad, el deseo por el saber más, y el ánimo de integrar las experiencias a las demás actividades programadas en la institución.

Imagen 1. Lugares recorridos en el territorio Bakata



Nota. Los escudos resaltados hacen parte del proyecto y son usualmente visitados por la totalidad de los estudiantes

El desarrollo de las diferentes actividades busca que los estudiantes se enfoquen en llegar a comprender las diferentes dinámicas socio-ambientales presentes en los territorios y en la institución. Igualmente, propende por estimular su

participación en los distintos proyectos y actividades organizadas desde el servicio social ambiental o el proyecto PaZseando. Los jóvenes han dado el mayor impulso a la experiencia, y esto solo es posible cuando son justamente ellos los principales actores en el trabajo de fortalecer la cultura ambiental. Así, se da cumplimiento al ideal de la Cátedra de la Paz, pues se contribuye a la formación de competencias ciudadanas, la solución pacífica de conflictos y la generación de ambientes propicios para evitar situaciones como el manoteo y la violencia en la comunidad educativa, transformando positivamente los territorios. Al tiempo, como señaló el rector del colegio durante una entrevista personal en la ceremonia de premiación de la “BIBO El Espectador”, PaZseando también incluye un alto componente investigativo.

La investigación es uno de los ejes transversales de la política educativa y de la formación docente, al igual que es un factor fundamental de la calidad educativa. A propósito del proceso que se realiza en la institución, donde se trata de retomar temas como historia, ética, ambiente y ciudadanía en la educación. La investigación es una forma de revisar nuestra historia, nuestra diversidad, y donde se busca integrar a la comunidad en pro de la naturaleza, incentivando el cuidado de los recursos naturales y la apropiación de los territorios que anteriormente habían sido olvidados por los habitantes (2019, Noviembre 5).

La reunión de todos los intereses e iniciativas ha llevado a que el colegio sea reconocido con distintos premios y galardones, como las cinco menciones otorgadas durante los premios “Los Mejores de Bogotá” (2019 y 2021), dos de ellas por temas ambientales, y como la mejor experiencia del Distrito en el Foro Educativo 2017. Junto a ello, la formación constante de líderes que transforman socialmente su comunidad, permitió que en 2020 la experiencia obtuviera por cuarta vez el sello “BiBo”, mientras que en 2015 se llegó al puesto de finalista como mejor propuesta en biodiversidad. Volviendo al año 2017, el trabajo fue condecorado como la mejor propuesta en Desarrollo Sostenible y en 2019 el Instituto Humboldt, WWF y el diario El Espectador concedieron al grupo el título de Guardianes del Agua y del Suelo. Ya en 2023, nuestros estudiantes fueron reconocidos como líderes ambientales, con la mención Augusto Ángel Maya de la Secretaría de Ambiente.

La metodología implementada tiene en cuenta las actividades realizadas en el colegio, para luego analizarlas, sistematizarlas y clasificarlas en distintas categorías, que permiten inferir las maneras como los estudiantes asumen el entorno, se empoderan de él y contribuyen a su transformación en beneficio de toda la comunidad. Así, PaZseando visibiliza el proyecto institucional, yendo más allá de las aulas, más allá del territorio, pero sin olvidar que la tierra es el comienzo. Las diferentes gestiones buscan nutrir múltiples áreas del conocimiento, desde lo social-ambiental, pasando por lo social-ético y lo social-ancestral, hasta llegar a lo social-cultural; incluyendo un enfoque en valores y manejo de las emociones,

lo cual, tal como expresó el profesor Hammes Garavito para una nota de prensa de la Secretaría de Educación, favorece la educación integral.

Queremos resaltar cómo desde el José Félix Restrepo trabajamos en función de los tres pilares del desarrollo sostenible, desde lo ambiental, lo social y lo económico. Aquí contamos con una serie de proyectos de área que fortalecen el desarrollo de programas educativos integrales que incluyen, desde lo ambiental, la restauración de ecosistemas y la conservación y protección de los espacios naturales (Garavito, 2018, párr. 7).

Evaluación y seguimiento

El seguimiento de la experiencia es permanente en cada una de las salidas, con los aliados acompañantes, durante los recorridos con los estudiantes y las jornadas de integración y re-naturalización, así como en los avistamientos de aves y demás acciones. Las actividades se programan desde la integración del director con el grupo, en momento enfocado en compartir para generar acciones de convivencia. Todos tienen su lugar sin importar cualquier tipo de diferencia, incluyendo las situaciones de diversidad funcional, ya que la idea es dar rienda suelta a las propias iniciativas sin temor a ser juzgados, compartiendo la opinión de Torres (2011) alrededor de la convivencia: “convivir significa vivir unos con otros, basándonos en unas determinadas relaciones sociales y cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir” (p. 174).

El juicioso seguimiento de las labores permite visibilizar los cambios de actitud en los estudiantes, quienes fortalecen sus valores hacia el ambiente desde la reflexión, el sentir y el actuar, pues ya no actúan por obligación, tampoco por una nota o porque el guía o el profesor ordena una tarea. Se trata de la propia iniciativa, de la empatía por el planeta desde los intereses personales, que ahora lleva a los estudiantes a planear y ejecutar acciones por la conservación del entorno, de amistad, en sana convivencia, entre ellos y el ambiente: “El componente del proyecto, social-ambiental, ha logrado recuperar más de 20 kilómetros del Río Fucha por medio del empoderamiento de los estudiantes y de la comunidad” (Garavito, 2016). Esto no se logra desde el individualismo y, por eso, PaZseando no solo es un ejemplo de cómo desarrollar actividades directamente en el territorio, sino un ejercicio que promueve actos de convivencia desde la sostenibilidad ambiental, el cuidado de la biodiversidad o la siembra y adopción de árboles nativos, todo, partiendo de un trabajo conjunto que llega hasta lograr la colaboración de entidades públicas y privadas.

Consideraciones finales

La iniciativa PaZseando ha propiciado espacios donde el estudiante tiene la posibilidad de exponer sus ideas, reflexionar, confrontar su pensamiento junto a otros, argumentar y ordenar de forma coherente y autónoma distintas situaciones; al tiempo, desarrolla la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas desde la cotidianidad, con lo que cuenta con destrezas para realizar propuestas en escenarios distintos del aula, con un acercamiento al territorio. El contexto del proyecto facilita la comunicación de experiencias, intencionalidades y emociones, llevando a una mejora en las prácticas educativas que desemboca en la habilidad del estudiante para resolver pacíficamente cualquier conflicto y evitar situaciones como el manoteo y la violencia en el colegio, transformando positivamente el territorio, concretando las aspiraciones de la Cátedra de la Paz.

Nuestros chicos desarrollan actividades de renaturalización, cuidado y siembra de especies nativas, recuperación de espacios para el goce de la comunidad; también trabajan en huertas escolares, promoviendo así la permacultura y la seguridad alimentaria. Nuestra función es lograr que ellos se empoderen de su territorio, que lo conozcan, lo recorran y lo protejan (Garavito, 2020).

Conclusiones

La propuesta de PaZseando es innovadora, porque se trata de una experiencia práctica que ha permitido integrar a los jóvenes del colegio con el territorio, en actividades que redundan en la protección del medio ambiente, del agua, los cerros y la biodiversidad, empoderándoles desde la esfera ambiental, cultural, social y de convivencia, lo cual les lleva a desarrollar el sentido de resiliencia y a participar del cambio a partir de la toma de decisiones conscientes que afecten positivamente a su comunidad. Con el proyecto, los estudiantes construyen sus propios significados a partir de la interacción continua con los otros y su entorno, son personas más reflexivas, críticas, sensibles y autónomas, capaces de ponerse al servicio del otro, del ambiente y del hábitat. En esta interacción constante dan valor a lo ambiental y contribuyen a la resolución de los problemas que afectan su contexto, llevando a la práctica el empoderamiento del territorio, resignificándole ante el colegio y la comunidad.

PaZseando se ha constituido en una estrategia importante para la formación de ciudadanos, no solo al interior del colegio, sino en la comunidad, pues compromete al estudiante con la convivencia, con el sentido de lo social y ambiental, siempre desde la conciencia de la importancia de emprender acciones responsables. Hecho que destaca a esta iniciativa desde su posibilidad de ocupar un lugar dentro de la configuración de los proyectos de vida estudiantiles, al conseguir

que, al año, más de 35 estudiantes se hagan gestores ambientales avalados por el SENA, logrando emprender acciones concretas para hacer realidad la misión de un “nuevo contrato social y ambiental para construir una ciudad en donde todos quepamos, en donde cada uno sea lo que quiera ser, cumplir sus sueños y contribuir a que se cumplan los de los demás (López, 2019, p. 4).

Referencias

- Alcaldía de Bogotá. (2007). *Decreto 624 del 28 de Diciembre de 2007*. Recuperado desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=28132>
- Aldana, T. (2010). Educación para la ciudadanía y Educación Ambiental: Una articulación necesaria. *Memorias Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires. Recuperado desde http://www.adeepra.org.ar/congresos/congreso%20iberoamericano/educiudadania/r1532_aldana.pdf
- Amaya, J. (2017). *La Cátedra de la Paz vivencial y lúdica*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores. p. 70
- Ángel, A. (2015). *Hacia una sociedad ambiental*. Bogotá: Editorial El Labrador.
- Chaux, E., y Velásquez, A. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Bogotá: UniAndes.
- Congreso de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Costanza, R., Arge, R., De Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., et al. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. *Nature*, No. 387, pp. 253-260.
- Forero, E. (2016). Mi cuento es la conciencia ambiental. *Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ*. Bogotá: IDEP, pp. 101-106.

- Garavito, H. (2016, Diciembre 15). Colegio público José Félix Restrepo finalista en concurso nacional de desarrollo sostenible. *Compartir Palabra Maestra*. <https://compartirpalabramaestra.org/noticias/colegio-publico-jose-felix-restrepo-finalista-en-concurso-nacional-de-desarrollo-sostenible>
- Garavito, H. (2017). *Diario de campo 2017*. Bogotá.
- Garavito, H. (2018, Agosto 8). *Colegio Público José Félix Restrepo, finalista en concurso nacional de desarrollo sostenible*. Recuperado el 1 de Diciembre desde <https://www.educacionbogota.edu.co/portal/institucional/node/4952>
- Garavito, H. [LAUD. Universidad Distrital]. (2020). *Ciberplaneta en casa*. <https://www.youtube.com/watch?v=AlnTa-v74s>
- Giraldo, J. (2019). Entrevista personal sobre el reconocimiento BIBO de *El Espectador*. Bogotá.
- Lizcano, F. (2017). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis Revista Latinoamericana*, No 32.
- López, C. (2019). Un nuevo contrato social y ambiental para el Siglo XXI. *Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024*. Bogotá: Alcaldía Mayor. Recuperado desde <http://www.sdp.gov.co/micrositios/pdd-2020-2024/documentos> 15
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002-Julio). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente.
- Novo, M., y Murga, M. (2010). Educación Ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, No. 7(Extraordinario), pp. 179-186.

- Ortiz, C. (2019). *Reconocimiento BIBO. El Espectador 2019*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pwzzmdbP7Uw>
- Rodríguez, M. (2011). La ética: Punto de encuentro de la educación ambiental y el ser profesional. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, No. 1(1), pp. 13 - 20.
- Sacristán, J. G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Editorial Morata.
- Trujillo, J. T. (2017). *Pintarte. Proyecto alternativo de estrategias didácticas, artísticas y ambientales*. Bogotá: IDEP.
- Torres, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

Bilingüismo Transformador: Cerrando Brechas en la Felicidad IED

Clara Inés Lozano Espejo¹

David Junior Jiménez Bello²

Nancy María Rodríguez Navarro³

Rina Tatiana Calderón Peña⁴

Resumen

Enfocándose en los beneficios que el dominio de un segundo idioma puede aportar al rendimiento académico, a la inclusión social, al enriquecimiento cultural y a la preparación para los retos presentados por la pluriculturalidad de un mundo diverso y sin fronteras, la propuesta "Bilingüismo Transformador: Cerrando Brechas en La Felicidad IED", se erige como iniciativa donde la formación bilingüe hace parte de los cuatro pilares para el desarrollo integral de los estudiantes en la institución, a saber: Felicidad, bilingüismo, pensamiento crítico e inclusión. El proceso de ejecución del proyecto incluye la formación permanente de docentes, la participación activa de las familias y de la comunidad

¹ Licenciada en Filología e Idiomas Español-Inglés, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo; Especialista en Educación Bilingüe, Institución Universitaria Colombo-Americana-ÚNICA; Docente de "English Immersion", Colegio La Felicidad IED; correo electrónico: cilozano@educacionbogota.edu.co

² Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad Distrital; Magister de la Universidad de los Andes; Abogado, Universidad La Gran Colombia; Especialista en Derecho de Familia, Universidad La Gran Colombia; Líder de Bilingüismo, Colegio La Felicidad IED; correo electrónico: Djjimenez@educacionbogota.edu.co

³ Licenciada en Inglés-Español, Universidad de La Salle; Magister de la Universidad Cooperativa de Colombia; Docente de "English Immersion", Colegio La Felicidad IED; correo electrónico: nmrodriguez@educacionbogota.edu.co

⁴ Licenciada en Filología e Idiomas Español-Inglés, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Lingüística Aplicada, Universidad Francisco José de Caldas; Candidata al Doctorado en Educación, Central China Normal University; Docente de "English Immersion", Colegio La Felicidad IED; correo electrónico: rcalderon@educacionbogota.edu.co

en general, y el establecimiento de alianzas estratégicas; acciones que han hecho del colegio La Felicidad IED un referente en la promoción del bilingüismo y la excelencia académica.

Palabras clave: Bilingüismo transformador, innovación curricular, eje curricular, eje metodológico, evaluación, ambientes bilingües, implementación, experiencias pedagógicas, política pública de bilingüismo, formación integral.

Propósito de la Innovación

Impulsada por el potencial de beneficios que el aprendizaje de dos o más lenguas puede aportar a los ciudadanos del siglo XXI en los ámbitos laborales, profesionales, educativos y culturales, la propuesta “Bilingüismo Transformador: Cerrando Brechas en La Felicidad IED” ha centrado su interés en planear, implementar y evaluar una concepción de bilingüismo que contribuya a la formación integral de los estudiantes en términos del desarrollo cognitivo, la comunicación efectiva en dos lenguas y el bienestar emocional. Simultáneamente, esta iniciativa curricular busca reducir la brecha entre la educación pública y la privada, al sobrepasar los obstáculos que la misma política pública de bilingüismo establece.

Justificación

Autores como García y Woodley (2014) y Ellis (2005) demuestran que adquirir una segunda lengua promueve en el individuo el desarrollo de habilidades psicosociales y psicolingüísticas. Por lo tanto, el trabajo en el aula de clase debe ir más allá del aprendizaje formal de la lengua, debe contribuir a la activación de conexiones cerebrales internas y, a la vez, al fortalecimiento de habilidades para la adquisición del conocimiento en otros campos.

En un mundo globalizado, la preparación holística de los individuos se ha vuelto ineludible, como subraya Matsuura (2018), citando a Delors (1994), es fundamental hacer énfasis en la habilidad de las personas para “descubrir, despertar e incrementar sus potencialidades creativas”. Consecuentemente, la adquisición de una segunda lengua se convierte en un sólido apoyo para el reconocimiento del ser, al emanar de la interacción perpetua con el otro y con lo otro, convirtiendo al lenguaje en un elemento vinculante para aprender a ser, lo cual se relaciona con lo propuesto por González (2018), cuando señala que la comunicación efectiva en al menos dos lenguas es uno de los desafíos más apremiantes de la sociedad actual.

En este contexto de cambio permanente que demanda instituciones educativas dinámicas dispuestas a suplir las necesidades educativas, sociales, laborales y culturales de los jóvenes, nace la propuesta curricular del Colegio La Felicidad IED, la cual desde su inicio presenta el bilingüismo como uno de los cuatro pilares que estructuran el Proyecto Educativo Institucional. Felicidad, pensamiento crítico, inclusión y bilingüismo se interconectan y están presentes en cada uno de los planes de estudios de los campos de desarrollo humano, dando sentido a una alternativa innovadora, incluyente y transformadora, que ha demostrado en los últimos cinco años resultados que van más allá de la meta del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y que persigue reducir la brecha entre la educación privada y la pública, al poner en marcha acciones surgidas del diálogo y la concertación entre los diversos órganos de representación de la comunidad educativa, venciendo obstáculos presentes desde la misma reglamentación del MEN (s.f) y la Secretaría de Educación del Distrito (2018) para colegios bilingües: certificación de estudiantes y docentes con pruebas estandarizadas internacionalmente, número de asignaturas en lengua extranjera, nivel de lengua de los docentes y cantidad de estudiantes por docente.

Caracterización

El año 2004 marca el inicio de la revolución educativa en torno al bilingüismo, con el nacimiento del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia (PNB), el cual adopta los lineamientos del MCER (Consejo de Europa, 2002). A partir de este año se han venido configurando diversos planes nacionales y distritales de bilingüismo conducentes a lograr que los estudiantes de grado undécimo alcancen nivel B1 de suficiencia en inglés, de acuerdo con el MCER. No obstante, los resultados obtenidos durante cinco años consecutivos en las pruebas Saber 11, ponen de manifiesto que el Programa Nacional de Bilingüismo no logró dicha meta, pues como enuncian Díaz y Sanabria (2020, p. 250), tan solo un 2.63%, de la población alcanzó el desempeño planteado.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito ha lanzado diversos programas dirigidos al mejoramiento del nivel de desempeño de los estudiantes en una lengua extranjera: aplicación de pruebas APTIS tanto a docentes como a estudiantes, creación de un currículo bilingüe para ser implementado en un grupo de colegios previamente seleccionados, instalación de centros de recursos de inglés (CRI) en algunas instituciones con programas de fortalecimiento en el idioma y planeación e implementación de la propuesta curricular “Linguaventuras” en 101 aulas de inmersión de Bogotá (Lozano, 2018), entre otras. De igual forma, con la divulgación del currículo sugerido de inglés (MEN, 2006), en los últimos años la SED y sus aliados han acompañado el proceso de alineación de los planes de

estudio con esta propuesta curricular, así como las acciones de los colegios de modelo educativo bilingüe o con fortalecimiento en lengua extranjera.

En medio de este panorama, se fundó el colegio La Felicidad IED en septiembre de 2017, integrándose a las catorce instituciones con Modelo Educativo Bilingüe, para así responder a la solicitud de la comunidad circundante, como se ve reflejado en el nombre de su PEI: *“Bilingual Global Critical Citizens Respecting Diversity and Building Happiness”*. Este proceso implicó una cuidadosa planeación e implementación que arrojara resultados significativos desde el comienzo, con miras al cumplimiento de los requerimientos pedagógicos y administrativos establecidos por el MEN y la SED para ser certificado como colegio bilingüe nacional.

Población

De acuerdo al informe de postulación para la acreditación a la excelencia en la gestión educativa del colegio La Felicidad IED, realizado en 2022, la institución atiende a estudiantes de entre 4 y 18 años, siendo el 50.7% de género masculino y el 49.3% de género femenino. El estudiantado refleja el carácter inclusivo y diverso del colegio. Niños y niñas con variedad de capacidades, talentos y discapacidades; al igual que representantes de grupos indígenas y población afrodescendiente, migrantes, víctimas del conflicto armado y desplazados por la violencia. La mayoría de las familias en La Felicidad IED son de tipo nuclear, aunque también se encuentran mono-parentales y reconstituidas. Es alentador ver que, en general, las familias están comprometidas con los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, participando activamente en las dinámicas institucionales y mostrando un interés genuino por su desarrollo académico y emocional.

Descripción de la experiencia de innovación

Exponer ideas innovadoras, albergar perspectivas y explorar el bilingüismo desde una amplia gama de matices, ha sido una verdadera odisea para las instituciones públicas con modelo educativo bilingüe en Bogotá. Sin embargo, atendiendo a la reflexión de Markee (1997, citado por Lozano, 2018) con respecto al concepto de currículo, el Colegio La Felicidad IED concibió la construcción curricular como un proceso colaborativo y de análisis permanente, que presupone la presentación de nuevas ideas para suplir una necesidad particular identificada en un contexto determinado, y emprendió la tarea de proponer alternativas conducentes al cumplimiento de los requerimientos legales establecidos por el MEN y la SED para colegios bilingües nacionales, a pesar de las barreras administrativas que ello implicaba, lo cual se evidencia con claridad en su misión y visión (Ver *Anexo 1*). El Proyecto Educativo Institucional toma cuerpo alrededor de cuatro pilares

(Bilingüismo, Diversidad, Pensamiento crítico y Felicidad), y siete campos de desarrollo humano (Ciudadanía y Pensamiento crítico, Pensamiento lógico-matemático, Comunicación y lectura crítica, *English immersion*, Imaginación y creatividad, Pensamiento científico-tecnológico y Expresión corporal).

El Modelo Educativo Bilingüe se fundamenta en tres ejes principales: currículo, metodología y ambientes bilingües. En el eje curricular, los planes de estudio y las estructuras curriculares se han diseñado incorporando el componente de inglés, no solo para el campo de desarrollo humano "*English Immersion*" sino para los campos de Pensamiento Científico-tecnológico, Imaginación y Creatividad, y Expresión Corporal. Paralelamente, la evaluación se ha constituido en el fundamento para el mejoramiento continuo. En el eje metodológico, la creación de un modelo unificado de planeador de clases, que incluye elementos de co-enseñanza y CLIL (Aprendizaje integrado de contenido y lengua), ha facilitado la implementación del proyecto en el aula. Desde el eje de ambientes bilingües se han generado estrategias que poco a poco han involucrado, tanto a docentes de todos los campos de desarrollo humano, como a las familias, estudiantes y al sector productivo. Con cada una de estas acciones, se ha promovido la práctica constante del inglés en una amplia variedad de contextos, para que los estudiantes expandan su competencia intercultural, ciudadana y de pensamiento crítico.

Acciones en el Eje Curricular

Evaluación para mejorar

Desde el inicio, la evaluación sumativa, formalizada en la aplicación de pruebas estandarizadas al comenzar, a mitad y al finalizar el año escolar, es esencial en la práctica pedagógica del campo de *English Immersion*, y se convierte en parte del proceso de evaluación formativa. Los resultados de dichas pruebas sirven como base para identificar avances y planificar acciones de mejora individualizadas para nuestros estudiantes, mientras proveen información valiosa para el enriquecimiento de la estructura curricular y de las estrategias metodológicas implementadas en el aula. Un ejemplo concreto de este ejercicio se dio en el año 2019, cuando, luego de analizar los resultados, se creó el proyecto "*Reading and Moving our World*" para mejorar el nivel de comprensión lectora. Inicialmente, se seleccionaron títulos por niveles y grados para ser leídos en clase y, en 2020, se incorporó a la estrategia el uso de la plataforma Lightsail. Este proyecto ha beneficiado a toda la comunidad educativa, al generar actividades de transversalización curricular con otros campos y talleres sobre lectura en familia.

Estructura curricular

El campo *English Immersion* diseñó estructuras curriculares flexibles que le permiten abordar las necesidades de los estudiantes por niveles y grados; para su creación, se tuvieron en cuenta los Estándares Básicos para la Enseñanza del Inglés, el Currículo Sugerido del Ministerio, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), EQUALS y el MCER. La competencia comunicativa se concibe como un proceso individual y continuo, en línea con los planteamientos de Norton (2006) y Bain (2007). La estructura de este campo se ha organizado en torno a cuatro ejes transversales (Democracia y paz, Salud, Sostenibilidad y Globalización), con el fin de promover el aprendizaje de la segunda lengua en conexión con el desarrollo integral del individuo y la adquisición del conocimiento en diversas áreas del saber.

La lengua inglesa se incorporó en las estructuras curriculares de los campos de desarrollo humano: Pensamiento científico-tecnológico, Imaginación y Creatividad y Expresión corporal, mediante un ejercicio de sensibilización inicial. La estructura curricular de *English Immersion* sirvió como referente en relación a la transversalización de contenido y lengua. De este modo, se han venido reconstruyendo las estructuras curriculares de cada campo, incorporando la segunda lengua como un vehículo para enriquecer el proceso comunicativo, mientras se profundiza en los saberes específicos de cada disciplina (Ver *Anexo 2*).

Acciones en el Eje Metodológico

CLIL y Co-teaching en los Campos

La implementación del enfoque metodológico CLIL (*Content and Language Integrated Learning* -Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua) y la estrategia de *Co-teaching* han enriquecido la experiencia educativa en los campos de Pensamiento Científico-tecnológico, Expresión corporal e Imaginación y Creatividad. De esta manera, CLIL guía el proceso didáctico, promoviendo la integración efectiva de contenidos transversalizados, paralelamente con el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Con la estrategia de *Co-teaching*, la institución ha intentado cubrir el vacío administrativo de maestros de contenido certificados con niveles de inglés B2 o C1. Por consiguiente, el contar con docentes de inglés que planeen y desarrollen las clases junto con los profesores de contenido, ha fortalecido el trabajo en equipo, ampliado la comprensión del enfoque y facilitado el uso permanente del inglés en el aula.

No existe duda acerca de la importancia del papel del docente en la calidad de la educación, y de que su mejora constante es uno de los factores más cardinales

para un desempeño óptimo (Gamberini, 2020). Por ello, la formación docente propuesta en el proyecto de bilingüismo del Colegio La Felicidad se ha centrado en dos frentes: La formación en adquisición y mejoramiento del inglés, y la capacitación en metodología para la enseñanza del inglés; esta última, brindada a través de talleres propuestos por el equipo de bilingüismo de la institución, los cuales son ejecutados mediante alianzas estratégicas con Fulbright, British Council, Editorial Norma y Oxford, acciones que poco a poco han generado la comprensión y apropiación progresiva del modelo por parte de la comunidad.

Acciones en el Eje de Ambientes Bilingües

Como indica Markee (1997, citado por Lozano, 2018), el éxito en la implementación de una propuesta innovadora depende de aspectos como la percepción de los participantes en el proceso, el nivel de involucramiento de cada uno de ellos y la manera como las ideas se presentan, se ejecutan y se difunden. Por esta razón, el Colegio La Felicidad IED no solo se ha centrado en la formación de los estudiantes, sino también en el desarrollo de habilidades lingüísticas y de competencias interculturales de los docentes, padres de familia y personal administrativo.

Formación en Lengua para docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos

Para su concreción, las estrategias políticas requieren del correcto funcionamiento de un conjunto preciso y coherente de reglas, regulaciones y procedimientos que definen el marco legal y los procesos regulares, tanto para la preparación, como para la toma de decisiones en todo lo relacionado con sus funciones principales (Saidi, 2002). Consciente de ello, el equipo de bilingüismo del Colegio La Felicidad IED construyó un esquema de evaluación constante y de verificación del nivel de lengua en estudiantes y docentes para ubicar, a los primeros, en el nivel que les permita avanzar, ofreciendo estrategias conducentes a suplir necesidades individuales y, a los docentes, para generar talleres, ayudas pedagógicas e instrucción necesarios para interactuar de manera efectiva en un ambiente institucional bilingüe.

Con el fin de ir elevando progresivamente el nivel de inglés y de aumentar el número de docentes certificados, se han establecido convenios con institutos de lengua públicos y privados (ILUD, SMART), y con editoriales como Norma y Oxford, al igual que se han aprovechado los cursos ofertados por la SED en alianza con El Centro Colombo-Americano. No obstante, dichos acuerdos no han beneficiado únicamente a los docentes, sino que han incluido a las familias y al personal administrativo, como actantes esenciales del proceso de

fortalecimiento en contextos más amplios, que trascienden el aula de clases.

En la actualidad, como resultado de esta iniciativa, se cuenta con cerca de un 40,3% de docentes certificados en nivel B1 o superior, y otros que se encuentran en proceso de formación. En el caso de los estudiantes, para 2022 se certificaron cerca de 260 alumnos de primaria, de los cursos entre tercero y quinto, mediante la Oxford Young Placement Test, y alrededor de 360 estudiantes de Bachillerato; logrando identificar sus fortalezas y debilidades, para así proponer las estrategias de mejoramiento correspondientes.

Jornadas de inmersión

El interés por generar un ambiente bilingüe ha involucrado activamente no sólo a estudiantes y docentes, sino a toda la comunidad educativa. Para ello, durante cuatro años consecutivos se han abierto espacios de inmersión en colaboración con YMCA, los cuales han impactado de manera positiva a las familias, especialmente durante el período de trabajo remoto (pandemia), y han promovido la interacción oral (hablar y escuchar) en ámbitos reales de comunicación. En estos espacios, los estudiantes se han comprometido de manera emotiva, expresando sus sentimientos e ideas en lengua extranjera.

Interculturalidad

Como enuncian Galindo, *et al.* (2018), en la competencia cultural de una persona “las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada” (p. 239). Por esta razón, el colegio La Felicidad IED ha enriquecido la propuesta curricular con el proyecto “*Transforming and moving our world through interculturality*”.

Con dicha iniciativa los estudiantes han fortalecido su competencia intercultural, ciudadana y de pensamiento crítico, al interactuar con jóvenes de otros contextos en proyectos como el realizado con el Colegio Villas del Progreso IED, ubicado en la localidad de Bosa, mediante el cual los estudiantes de noveno, décimo y undécimo aprendieron de las experiencias de los otros, al intercambiar cartas físicas en el año 2019. De igual modo, en 2022 se programaron encuentros virtuales de los estudiantes de sexto y séptimo con niños y niñas de Eastern Guilford Middle School, localizado en Gibsonville, Carolina del Norte. Estas reuniones permitieron a unos y los otros fortalecer sus habilidades de expresión oral en la lengua meta (inglés en La Felicidad y español en Eastern), mientras reconocían las semejanzas y diferencias entre los dos sistemas educativos.

Por otro lado, en colaboración con el campo de Ciudadanía y Pensamiento Crítico, algunos miembros del colegio desarrollan sus habilidades discursivas y de oralidad en inglés frente a un público, al participar en las simulaciones ONU, SIMONU, organizadas por la SED. Adicionalmente, se incentiva la valoración de lo propio y el respeto por la diversidad cultural, a través de actividades como la celebración de días especiales, como St. Valentine, St. Patrick, Easter Season, The Flower Fair, Thanksgiving y Love and Friendship, entre otras.

Talleres de padres y docentes

Para alcanzar las metas propuestas es decisiva la participación de familias, docentes y administrativos en actividades que trascienden el aula. Por ello, el equipo de bilingüismo del colegio La Felicidad IED planea permanentemente talleres en los cuales se brindan estrategias concretas, para que los padres y madres de familia se conviertan en agentes divulgadores y promotores del aprendizaje del inglés en casa; entre ellos, se destacan: La capacitación a docentes y acudientes para el uso y aprovechamiento de las herramientas ofrecidas por las plataformas Lightsail, Educa y Oxford; el Spelling Bee familiar y de docentes; los proyectos transversalizados con medio ambiente y el aprovechamiento del tiempo libre en familia; el “*Breakfast time*” con docentes; y los talleres virtuales para familias que se combinan con la escuela de padres; un conjunto de actividades para incentivar el uso del inglés y disminuir el nivel de ansiedad al momento de enfrentarse a un ambiente bilingüe.

Conclusiones

Como describe Cooper, toda innovación implica el alcance de una meta que surge de una necesidad evidenciada en un contexto, y cristaliza en la medida en que todos y cada uno de los agentes involucrados se apropian de conceptos, construyen de manera conjunta, implementan de manera crítica y reflexiva, divulgan, evalúan y realizan ajustes (Citado por Markee, 1997, p. 42, en Lozano, 2018). Partiendo de este presupuesto, la propuesta bilingüismo transformador “Cerrando Brechas en La Felicidad IED”, se ha presentado desde su origen como ejercicio de planeación, implementación y evaluación de una idea de bilingüismo, donde la comunicación efectiva en dos lenguas (español e inglés) contribuye a la formación integral de los jóvenes que asisten a una institución pública, buscando que cuenten con las mismas posibilidades laborales, educativas y profesionales de los estudiantes egresados de colegios bilingües privados, disminuyendo así la distancia entre unos y otros. ¿Cómo se ha reducido esa brecha?

La propuesta ha impactado a cinco promociones en La Felicidad IED, con resultados evidenciados desde 2019 hasta 2022 en las pruebas SABER 11; durante ese período la institución ha mejorado en cuatro de las cinco categorías establecidas por el ICFES Ver *Anexo 4*. Al tiempo, mientras en Colombia más de 7 de cada 10 niños se encuentra en el nivel A1 o -A1, en el Colegio La Felicidad solo 1,5 de cada 10 comparte ese nivel y, mientras que 4.5 de cada 10 niños supera el nivel A2 en Bogotá, en nuestra institución el índice es de 8.5 por cada 10 niños (Ver *Anexo 3*). Tales resultados han hecho del colegio La Felicidad un referente para impulsar cambios estructurales que cierren la brecha entre colegios públicos y privados, y que permitan ver el bilingüismo como una oportunidad y no como una carencia.

El Modelo Educativo Bilingüe del Colegio La Felicidad IED ha superado los lineamientos del MEN y de la SED, al incluir en su organización y estructuración no sólo los ejes curricular, metodológico y de ambientes bilingües, sino la motivación e intereses de cada uno de los actores del proceso de implementación, incrementando así el sentido de apropiación en todos los miembros de la comunidad educativa, y disminuyendo los niveles de incertidumbre y ansiedad frente a una nueva iniciativa, mediante la creación de espacios para la práctica del inglés en diversos contextos.

En el eje curricular, es notable el avance en la construcción de las estructuras curriculares, pues el 57% de las mismas incluye el componente de inglés, acercándose a los requerimientos planteados por el MEN y la SED de contar con un 80% de las asignaturas en idioma extranjero. De igual modo, la evaluación, como instrumento de observación permanente para mejorar, ha permitido a la institución enfocarse en sus objetivos y en proponer estrategias de enriquecimiento continuo, que han arrojado resultados positivos, como distintos reconocimientos a nivel distrital (Otorgados por los resultados en las Pruebas de Estado), y en eventos organizados desde el nivel central de la Secretaría de Educación, así como el galardón en los premios TESOL 2021, como mejor institución que incentiva el aprendizaje del inglés, y los *Fulbright Distinguished Awards*, como Institución anfitriona.

En el eje metodológico se destaca la planeación rigurosa, utilizando un modelo de planeador unificado Ver *Anexo 5* y la implementación progresiva de las estrategias metodológicas CLIL y Co-teaching, que se suman al uso de herramientas tecnológicas en las clases de *English Immersion* y *Technology tools*, el cual ha contribuido al desarrollo de las habilidades comunicativas y en los proyectos de intercambio cultural. En cuanto al eje de ambientes bilingües, las alianzas y convenios establecidos han conducido al mejoramiento de los niveles de inglés de docentes y estudiantes, pues, de acuerdo con pruebas como

Oxford Placement Test, IELTS y Cambridge First Certificate, cerca del 40.3% de los docentes se encuentran certificados con nivel B1 o superior Ver *Anexo 5* , mientras que el 26.25% de los estudiantes de grado undécimo fue certificado en el mismo nivel con el Oxford Placement Test, y el 23.75% con el TOEIC. Por su parte, los proyectos y actividades de inmersión y de interculturalidad, al igual que los talleres con familias, los desayunos con docentes, la señal ética y las rutinas de inicio de clase, han propiciado la práctica natural del inglés en espacios más amplios, como los descansos y los hogares.

A modo de conclusión general, vale la pena reflexionar acerca de las que continúan siendo las mayores amenazas para el éxito del proceso, pues aunque gracias a los logros alcanzados en organización administrativa, curricular, metodológica y de generación de ambientes bilingües que promueven la interculturalidad y el reconocimiento del ser integral, el caso de La Felicidad IED se ha convertido en un referente de política de bilingüismo en nuestra ciudad, aún se observan distintas barreras legales y administrativas, tales como la certificación con pruebas internacionalmente avaladas, el parámetro de número de docentes por estudiantes y la vinculación con el ámbito laboral y profesional, que requieren de un apoyo externo sostenible en el tiempo.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2023 desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Darling, L., y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Dewaele, J. (2021). Research into multilingualism and emotions. En Schiewer, G., Altarriba, J., y Chin, B. (Eds.). *Language and Emotion. An International Handbook*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Díaz, G., y Sanabria, G. (2020). Programa nacional de bilingüismo y el nivel de desempeño en inglés de los estudiantes en Colombia. *Armonización pedagógica. Perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación*. CIELIT University Press. SN - 978-88-943653-3-7

- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelanda: Auckland Uniservices limited.
- Galindo, M., et al. (2018). *La competencia intercultural en el aula de ELE*. Alicante: Universidad de Alicante, Editorial Edinumen.
- Gamberini, C. (2020). Educación. La importancia del docente en la calidad educativa. *El Comercio*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2023 desde <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/educacion-la-importancia-del-docente-en-la-calidad-educativa-por-carla-gamberini-noticia/>
- García, O., y Woodley, H. (2014). Bilingual education. *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (pp. 132-144). Londres: Routledge.
- González, V. (2018). New Trends in Second Language Learning and Teaching through the Lens of Multilingualism. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, No. 77, pp. 5-10. DOI: <https://doi.org/10.5209/CLAC.62495>
- Lozano, E. (2018). Attitudes and beliefs of teachers and other stakeholders in curricular innovation: the case of Bogotá's language immersion rooms. *Voices from the Field*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2023 desde https://unica.edu.co/descargas/LIBROS/Voices_from_the_Field_Vol._II.pdf
- Matsuura, R. (2018). Learning to live together: Revisiting the humanism of the Delors report. *Revisiting the Delors Report: A Global Vision for Education 2030*, pp. 11-28.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (s.f.). *Lengua extranjera*. Recuperado el 26 de septiembre de 2023, de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera>
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Guías, No. 22. Bogotá: MEN.

- Norton, B. (2006). Identity: Second language. En Brown, K. (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 502-507). Ámsterdam: Elsevier.
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia. Centro de Estudios Económicos Regionales*. Cartagena de Indias: Banco de la República.
- Saidi, M. (2002). Organización de los ministerios de educación y capacidades institucionales. En Aguerrondo, I. *Ministerios de educación: de la estructura jerárquica a la organización en red*. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.
- Secretaría de Educación del Distrito. Subsecretaria de Integración Interinstitucional, Dirección de Inspección y Vigilancia. (2018). *Orientaciones generales para la legalización de colegios bilingües, instituciones de educación formal oficiales y privadas*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2023, desde <https://www.educacionbogota.edu.co/intrased/sites/default/files/inline-files/BILINGUISMO%20%281%29.pdf>

Anexos

Anexo 1

Misión y Visión del Colegio la Felicidad IED

2.2. ¿QUÉ QUEREMOS COMO COMUNIDAD EDUCATIVA? –MISIÓN:-
 Propiciar la reflexión interna y colectiva en torno a la felicidad, en

¹ Lengua materna.

² Lengua extranjera.

³ Ministerio de Educación Nacional.

11

la que el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y la comunicación bilingüe fundamentan una educación pública innovadora que contribuye a crear un mundo mejor.

2.3. ¿HACIA DÓNDE VAMOS? –VISIÓN:- El Colegio La Felicidad IED en el año 2028 se consolidará como una Institución bilingüe nacional de calidad educativa superior, con egresados/as del Programa Diploma del Bachillerato Internacional con nivel B2 de lengua extranjera – inglés. La comunidad educativa será modelo en la construcción de la felicidad personal, colectiva y diversa, así como en la generación de aportes para la solución de problemas locales y globales.

Nota. Fuente: PEI Colegio La Felicidad IED, disponible desde <https://drive.google.com/file/d/16DZ1xlRd-7Dxx5h-gd6yBstqkrvMg09Hs/view>

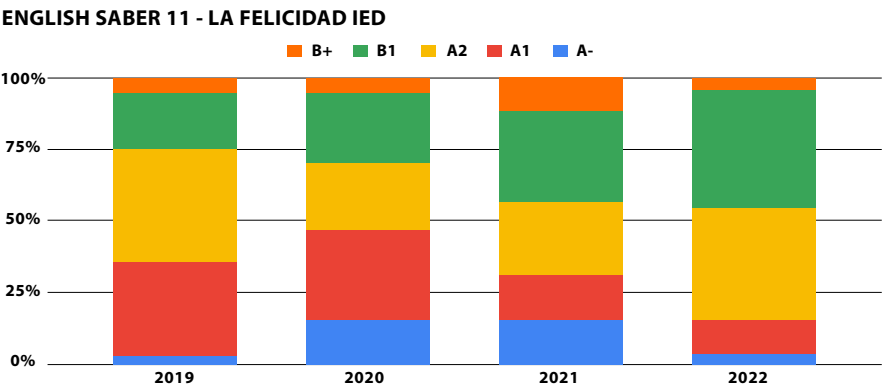
Anexo 2

Diseño Malla curricular, campo English Immersion del Colegio la Felicidad IED

Anexo 3
Comparativo de resultados evidenciados en las Pruebas SABER 11 desde 2019 hasta 2022

Nivel de Agregación	CEFR																			
	A-				A1				A2				B1				B+			
	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022
La Felicidad	3%	15%	16%	3%	32%	32%	15%	12%	39%	23%	25%	39%	20%	25%	32%	42%	5%	5%	12%	4%
Colombia	44%	57%	47%	44%	30%	27%	28%	28%	17%	9%	15%	17%	7%	6%	8%	9%	2%	1%	2%	2%
Bogotá	26%	41%	27%	25%	33%	33%	32%	30%	25%	14%	22%	24%	13%	10%	15%	16%	3%	2%	5%	5%
Oficiales Urbanos Bogotá	36%	53%	37%	34%	38%	34%	37%	35%	20%	10%	18%	22%	5%	4%	6%	8%	1%	0%	1%	1%
Oficiales rurales Bogotá	52%	71%	54%	47%	36%	25%	35%	34%	9%	4%	9%	15%	3%	0%	2%	3%	0%	0%	0%	1%
Privados Bogotá	11%	23%	11%	12%	25%	31%	24%	21%	31%	21%	28%	28%	25%	20%	27%	29%	7%	5%	10%	10%

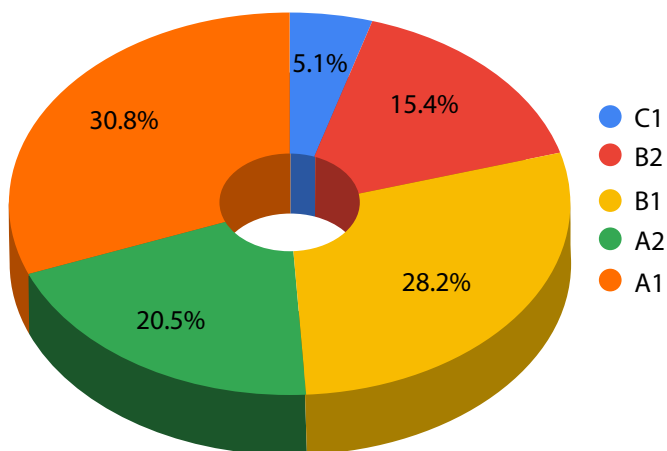
Anexo 4
Estadística de la institución y su mejoramiento en cuatro de las cinco categorías establecidas por el ICFES



	P				
	2019	2020	2021	2022	2023
A-	3%	15%	16%	3%	3%
A1	32%	32%	15%	12%	16%
A2	39%	23%	25%	39%	33%
B1	20%	25%	32%	42%	33%
B+	5%	5%	12%	4%	15%
	99%	100%	100%	100%	100%

Anexo 5

Análisis del nivel de lengua de Docentes en Colegio la Felicidad IED





Categoría

Investigación

Aprendizaje social alrededor de la alimentación, en el comedor escolar del Colegio Francisco de Miranda

Sandra Helena Hernández Rangel¹
Hernando Martínez Niño²

Resumen

El Programa de Alimentación Escolar (PAE) en la ciudad de Bogotá, es considerado el de mayor logro y alcance en el país; beneficia a más de 700 mil estudiantes, con una estructura de 204 comedores escolares. Sin embargo, pese a sus bondades como estrategia para contribuir a la permanencia en el sistema escolar y a la alimentación óptima, no se ha visibilizado el lugar que brinda la alimentación en la escuela como espacio que facilita el bienestar y el aprendizaje. Por ello, la investigación estudia la alimentación como acto que aporta elementos para asumir el comedor escolar como escenario de aprendizaje social, y como oportunidad para atender los problemas implícitos en el desperdicio de alimentos. El trabajo inicia como proyecto de aula, viendo la alimentación como constructo multidimensional y espacio para indagar sobre la práctica del desperdicio de alimentos en el comedor escolar. Lo que se suma a una revisión de estudios publicados en distintas bases de datos, interesados en el comedor como contexto de aprendizaje; esto permitió desarrollar un proyecto que trasciende en la institución y aporta a la teoría de conocimiento. Los resultados destacan un bajo índice de estudios sobre el comedor como escenario de aprendizaje social, y la importancia intervenir con acciones mancomunadas y duraderas para lograr un efecto social y una nueva práctica en el uso de los alimentos.

¹ Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Docente del área de ciencias naturales, Colegio Francisco de Miranda IED; correo electrónico: shhernandez@educacionbogota.edu.co

² Magister en Tecnología Educativa y Medios Innovadores, Instituto Tecnológico de Monterrey; Rector del Colegio Francisco de Miranda IED; correo electrónico: hmartinezn@educacionbogota.edu.co

Palabras clave: Desperdicio de alimentos, comedor escolar, escenario de aprendizaje, aprendizaje social.

Introducción

En 2023 el Colegio Francisco de Miranda (IED) cumple cincuenta años de funcionamiento en el barrio Timiza de la localidad de Kennedy; un recorrido que le permitió plantear como norte su política institucional “Seres felices con calidad”, desde la cual fue posible gestionar en 2006 la concreción de iniciativas como el comedor escolar, el cual, desde entonces, se ha reconocido como un servicio que contribuye a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y a cumplir la misión y visión institucional. El colegio cuenta con dos jornadas, en la mañana asisten estudiantes de transición, primaria y profundización, y en la tarde estudiantes de secundaria. En la mañana el comedor escolar brinda el servicio de desayuno dentro de la jornada escolar, con el acompañamiento de los docentes de la clase correspondiente, mientras que en la tarde el servicio inicia una hora antes de la jornada de clases y es acompañado por un solo docente.

El comedor escolar y la práctica de alimentación que allí se desarrolla, son planteados año tras año a partir de un trabajo pedagógico basado en una dinámica de aprendizaje social entre pares, la cual ha facilitado a los estudiantes el empoderamiento frente al escenario del comedor, identificando, visibilizando y dando a conocer las problemáticas que allí se presentan, y contribuyendo al control de los procesos de autogestión y autorregulación propios de ese espacio. Con el tiempo, ese ejercicio ha llevado a la modificación de distintas prácticas culturales, como la del desperdicio de los alimentos ofrecidos en el comedor, un hecho que en ocasiones no se da en los hogares, pero que se ha convertido en costumbre creciente en las instituciones educativas, incluyendo al Colegio Francisco Miranda, gracias al desconocimiento general del impacto social, cultural, económico, político y ambiental de este hábito.

Por ello, desde 2017 se han desarrollado propuestas de investigación educativa alrededor de situaciones que trascienden en el quehacer de los estudiantes, particularmente la alimentación, específicamente con estudiantes de secundaria durante el servicio del almuerzo escolar. A partir del aprendizaje social, la propuesta pedagógica busca generar acciones mancomunadas que contribuyan a mejorar hábitos y comportamientos en el comedor escolar y, de esta manera, reducir la cantidad de desperdicio de alimentos, para construir una teoría que permita hacer del comedor escolar un escenario pedagógico inherente a las instituciones educativas, al punto de ser incluido como componente pedagógico en el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y en la política de alimentación escolar.

Marco conceptual

De acuerdo a lo planteado por Domjan (2010), esta experiencia entiende el aprendizaje como un “cambio duradero en los mecanismos de la conducta, que involucra estímulos y/o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares” (p. 417). Es decir, se trata de un proceso que facilita la adaptación de los individuos al ambiente, a partir de las transacciones rutinarias con el entorno social y físico. Junto a ello, el aprendizaje se concibe, para el contexto institucional, como un proceso de “construcción social mediado por la cultura y la relación con el otro [que] facilita la inserción de la escuela en la vida, permite el desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos” (Colegio Francisco de Miranda, 2006, p.3).

Por otra parte, también se toma como norte la teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1925-2021), que destaca la autorregulación de las emociones, cogniciones y conductas para el logro de las distintas metas. Así, la auto-observación y la autoevaluación cumplen un papel fundamental en el aprendizaje, al igual que el “modelamiento”, debido a que proporcionan algún tipo de información sobre las consecuencias de la conducta, llevando al individuo a actuar de acuerdo con esas consecuencias. En tal sentido, se debe anotar que el aprendizaje ocurre cuando el individuo emprende acciones directas, o cuando observa o escucha, es decir de forma vicaria, por lo que es necesario considerar el rol que juega el entorno social, para dar lugar al aprendizaje (Schunk, 2012).

Como se mencionó anteriormente, el entorno educativo juega un papel importante sobre los procesos de socialización, convivencia y desarrollo cognitivo, más aún cuando el estudiante interactúa con el escenario y sus elementos oferentes. Tal como sostienen Páramo y Mera (2020), los entornos educativos son “escenarios socioambientales en los que se pone en escena una propuesta educativa, y se expresan las experiencias interpersonales cotidianas de socialización entre individuos y de configuración de la persona” (p. 189). Es precisamente en los escenarios ofrecidos por las instituciones educativas que se debe fortalecer el aprendizaje social, comenzando por los ciclos tempranos de la vida, desde la etapa inicial, donde “las niñas y los niños participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de la interacción con otros” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia [CIPi], 2013, p.100).

En ese sentido, para las interacciones sociales, el cuidar se convierte en “una oportunidad pedagógica para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, para promover aprendizajes, desde el reconocimiento de la singularidad y de la posibilidad de las interacciones que construyen y reconstruyen el mundo social”

(Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). Es desde allí que resulta imperativo fortalecer el currículo, y no precisamente en los contenidos, sino desde la pregunta por la experiencia del quehacer de los niños y niñas, en el proceso que se lleva a cabo y en las habilidades desarrolladas por ellos al explorar, es necesario indagar y leer sus deseos de preguntar, sus formas de comunicarse (Hoyuelos, 2008).

En medio de tales procesos de interacción, de aprendizaje y de generación de cambios en la conducta, las reglas de convivencia, las normas sociales, el entorno físico y el grupo social son los elementos que contribuyen con la regulación, siempre considerando, como menciona Páramo (2017), que las personas “actúan de manera diferente según el lugar en que se encuentren” (p. 43). Entonces, si en un lugar se genera una práctica cultural inadecuada, como no reciclar o tirar los alimentos que no nos gustan, es necesario tomar una serie de acciones o contingencias para que, partiendo de reglas que especifiquen la conducta y las consecuencias de infringirla, sea posible generar una nueva práctica cultural, a partir de comportamientos deseables, como por ejemplo: reciclar adecuadamente o desarrollar hábitos alimenticios saludables, en otras palabras: “las reglas se enseñan para influenciar la manera como nos relacionamos con otras personas u objetos, para enseñar diversas clases de conductas, incluyendo las pro-ambientales, y principalmente para autorregularnos” (Páramo, 2017, p. 43).

Entonces, es necesario destacar el papel del ambiente para la educación, pues se configura como un “contexto ideal para el desarrollo social, afectivo y moral de niños y niñas, pues supone un marco de aprendizaje, exploración y puesta en práctica de emociones, habilidades y comportamientos” (González y López, 2011, p. 64). Así, se requiere potenciar escenarios de aprendizaje como el comedor escolar, entendiéndoles desde su posibilidad de ser espacios de interacción, llevándoles a provocar curiosidad, a incitar a niños, niñas y adolescentes hacia la experimentación, a jugar, solucionar problemas y encontrar desafíos que les motiven a construir nuevos saberes.

Metodología

Primer estudio

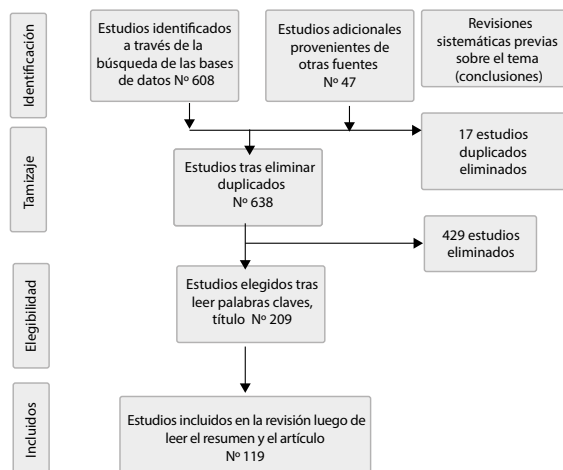
Como parte del diseño metodológico, se debe comenzar por destacar un primer estudio realizado que tuvo en cuenta tres revisiones sistemáticas³: una alrededor

³ Las revisiones sistemáticas hicieron parte del trabajo realizado para la tesis doctoral “Refectorio: la experiencia del comedor escolar como escenario de aprendizaje”.

del comedor escolar como escenario de aprendizaje (Hernández y Páramo, 2023a); otra interesada en el tema de la seguridad alimentaria en el currículo (Hernández y Páramo, 2023b), y la tercera, que se enfocó en el desperdicio de alimentos durante los procesos de alimentación escolar.

Dichas revisiones dieron cuenta de la importancia de los programas de alimentación escolar, sin embargo, también permitieron observar que, a pesar de las bondades de este tipo de programas en términos de combatir el hambre, la pobreza y de ser estrategias útiles para lograr la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, también suponen, para la escuela, la necesidad de atender problemáticas ambientales y culturales vinculadas al desperdicio de alimentos. A continuación, la *Figura 1* presenta uno de los diagramas Prisma de las tres revisiones sistemáticas mencionadas, que evidencia la preocupación de los investigadores por indagar acerca del lugar de la alimentación escolar en este contexto, pero cabe anotar que, para este estudio, lo que interesa es explorar el comedor como un escenario que brinda una experiencia social cuyo alcance va más allá de la alimentación ofrecida.

Figura 1. Diagrama Prisma “El comedor escolar como escenario de aprendizaje”



Nota. Fuente: Hernández y Páramo (2023a)

Las revisiones sistemáticas permitieron reconocer distintas categorías de investigación (*Tabla 1*), destacando el hecho de que a pesar de presentarse un interés por indagar las situaciones al interior de los procesos de alimentación escolar, son pocos los estudios sistematizados que expongan estrategias de solución al desperdicio de alimentos, a partir de acciones que dejen ver el comedor escolar como un escenario de aprendizaje social.

Tabla 1. Categorías identificadas en las revisiones sistemáticas

Desperdicio en la alimentación escolar		El comedor escolar como escenario de aprendizaje	
Categorías establecidas	Número de artículos revisados	Categorías	Número de publicaciones
Educación	12	Social y cultural	27
Programas - políticas	9	Desperdicio	26
Consumo responsable	7	Biológico y nutricional	21
Currículo	5	Espacial	18
		Académico	15
		Político	12

Nota. Fuente: Hernández y Páramo (2023a)

Los estudios revisados concuerdan en que el análisis de los elementos oferentes, también conocidos como “*affordances*”⁴ (Gibson, 2014), de los factores sociales y culturales en el comedor escolar, puede llevar a intervenir para plantear el uso adecuado del servicio de alimentación, llevando a que los estudiantes desarrollen nuevos hábitos, comportamientos y aprendizajes, desarrollando procesos de autorregulación e incluso llegando a mejorar el rendimiento académico.

Segundo estudio

Este proceso de investigación ha llevado a cabo también un segundo estudio de tipo descriptivo, que busca presentar las experiencias pedagógicas realizadas alrededor la alimentación escolar, en un escenario como el del comedor escolar en el Colegio Francisco de Miranda IED, para el período 2017-2023. Como ya se ha mencionado, los hábitos inadecuados en el comedor escolar implican un poco aprovechamiento de la alimentación ofrecida, en ese contexto, los estudiantes son quienes dan cuenta de la cantidad de alimento arrojado a las canecas, o de los distintos comportamientos inadecuados, como arrojar lo que no se desea al suelo, esconder el alimento, ingresar bebidas o alimentos no saludables al comedor para reemplazar la oferta dada. Ello, porque ven en el comedor escolar un lugar de socialización, de compartir con amigos e incluso de seguir o aprender reglas y normas.

⁴ Oportunidades de un objeto en el espacio físico para relacionarse con la intención o percepción de una persona.

Sin embargo, no es suficiente con que los estudiantes evidencien los comportamientos, es necesario proponer junto con ellos acciones mancomunadas que orienten, guíen y ayuden a la autorregulación y autogestión de la experiencia del comer. Al respecto, la *Figura 2* expone la manera como se han desarrollado las diferentes experiencias alrededor de la alimentación como constructo multidimensional.

Figura 2. La experiencia pedagógica alrededor de la alimentación en el Colegio Francisco de Miranda



Como se puede observar, la labor comienza en 2017, implementando una re-significación de la alimentación en unidades temáticas que se incluyen en el plan de estudios de química y del énfasis institucional de Gestión Ambiental, interés que se traslada posteriormente al trabajo con los estudiantes de grados décimo y once, en los otros dos énfasis institucionales, de Comunicación y Empresarial; en la actualidad se ha vinculado al grado Transición. La *Tabla 2* presenta algunas de las acciones desarrolladas y de los actores involucrados en la iniciativa durante el periodo 2017-2019.

Tabla 2. Propuesta desarrollada en el período 2017-2019

Período 2017-2019			
Área	Ejes temáticos abordados	Estrategias de acción propuestas	Estudiantes a quienes se dirigió la propuesta
Énfasis Ambiental – grado 10		Recolección y análisis de información de zonas más vulneradas del país	
	La alimentación y la biodiversidad en algunas regiones del país	Recolección, análisis de datos y evidencias frente a la alimentación escolar en Colombia, contrastada con las situaciones presentadas a nivel institucional	Estudiantes de secundaria (servicio de almuerzo escolar), del Colegio Francisco de Miranda
	La alimentación en el ámbito escolar	Desarrollo de talleres y juegos con estudiantes de 6 a 8 Proyecto de grado	
Química grado 11	La alimentación, el cuerpo y la biodiversidad	Infografías que dieran cuenta del tipo de alimentos que se consumen en los hogares, beneficios, aportes nutricionales y su relación con la biodiversidad	Se realizó una presentación en un espacio institucional, dirigido a estudiantes de secundaria del Colegio Francisco de Miranda
Énfasis en Comunicación		Búsqueda de información sobre el desperdicio de alimentos	Estudiantes de primaria durante el servicio de desayuno del Colegio Francisco de Miranda. Dirigido por la docente del Énfasis de Comunicación
	Desperdicio de alimentos como estrategia para desarrollar proyecto de grado	Encuestas a estudiantes de primaria	
		Juegos dirigidos a estudiantes de primaria	

Durante el período de pandemia (2019- 2020) se planteó una revisión con estudiantes de noveno, décimo y once, desde el área de ciencias naturales y el Énfasis Ambiental, sobre la problemática social, cultural, ambiental, económica y política de la alimentación a nivel nacional, distrital y local, así como en los hogares, vista de manera general a partir de la seguridad alimentaria, la biodiversidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De igual manera, se indagó por el impacto de la falta de alimentación en algunas familias de la comunidad educativa que, debido al confinamiento, carecieron del servicio de alimentación escolar (desayuno-almuerzo) ofrecido en las instituciones educativas (*Tabla 3*).

Tabla 3. Propuesta desarrollada en el periodo 2019-2021

PERIODO 2019 – 2021 (época de pandemia)			
Área	Ejes temáticos abordados	Estrategias de acción propuestas	Estudiantes a quienes se dirigió la propuesta - Actores involucrados
Énfasis ambiental – grado 9, 10 y 11		Recolección de información frente a los alimentos más escasos y accesibles en época de pandemia	Estudiantes de secundaria Familias
	Alimentación	Uso de redes sociales, presentando acciones para utilizar adecuadamente los alimentos	
	Servicios ecosistémicos	Campañas de disminución de desperdicios	
	Seguridad alimentaria	Actividades como la conmemoración Día del Campesino y de la alimentación.	
	ODS	Elaboración de un noticiero virtual	
Química grado 11	La alimentación, el cuerpo y la biodiversidad	Preparación de menús en los hogares, optimizando alimentos y reconociendo su valor nutricional	Compañeros de clase
Biología grado 9	La taxonomía de los alimentos consumidos en casa	Elaboración de cuentos que narraron la procedencia de los alimentos y su taxonomía	

Finalmente, durante el 2022 (*Tabla 4*) se desarrolló una propuesta que permitió identificar los comportamientos más comunes que llevaran al desperdicio de alimentos, así como la importancia que los estudiantes dan al comedor escolar como un lugar para aprender. Para ello, se organizó un grupo de investigación con estudiantes del Énfasis Empresarial, quienes, empleando diferentes técnicas de recolección de información (encuestas, registros anecdóticos y registros fotográficos), identificaron algunas estrategias que involucraran mancomunadamente a los estudiantes en los procesos de autogestión y aprendizaje social. El proyecto se involucró a nivel institucional, dentro del marco del comité de alimentación escolar.

Tabla 4. Propuesta desarrollada durante el 2022

Proyecto institucional	Estrategias de acción propuestas	Estudiantes a quienes se dirigió la propuesta
Proyecto Salud al colegio	Medición del desperdicio generado en el comedor escolar durante el servicio de almuerzo	Estudiantes de secundaria que asistían al comedor escolar, a recibir el servicio de almuerzo escolar
	Elaboración de registros anecdóticos para identificar comportamientos y hábitos	
	Socialización de hábitos con los estudiantes	
	Talleres con estudiantes que generaban más desperdicios en el comedor	
	Capacitación a estudiantes que prestaron servicio social en el comedor escolar	
	Participación en el comité de alimentación escolar	
	Organización del primer encuentro de comedores escolares de la localidad de Kennedy	

Para 2023 la iniciativa se propuso involucrar a los estudiantes de Transición en el desarrollo de estrategias para hacer del comedor escolar un escenario de aprendizaje, teniendo en cuenta que es a partir de la formación inicial que se deben desarrollar hábitos y comportamientos alrededor de los procesos de socialización. Así mismo, se continuó el trabajo con los estudiantes de secundaria, enfocado en la autogestión, en la formación de un semillero de investigación cuyo tema central es la alimentación, el desperdicio y el aprendizaje social (Tabla 5).

Tabla 5. Propuesta desarrollada durante el año 2023

Proyecto	Estrategias de acción propuestas	Estudiantes a quienes se dirigió la propuesta
Proyecto Salud al colegio	Medición del desperdicio generado en el comedor escolar durante el servicio de almuerzo	Estudiantes de secundaria que asistían al comedor escolar para recibir el servicio de almuerzo escolar
	Registro y sistematización de estudiantes que ingresan a recibir el servicio de almuerzo escolar	
	Socialización de hábitos con los estudiantes y padres de familia	
	Capacitación a estudiantes que prestan servicio social en el comedor escolar	
	Participación en el comité de alimentación escolar	
	Elaboración de proyecto de grado con estudiantes de 10, alrededor de la alimentación escolar	

Estudiantes de grado 10	Talleres en el aula, relacionados con la alimentación y el cambio climático	Estudiantes de primaria y secundaria
Énfasis en Ambiental	Seguimiento de normas y reglas en el comedor escolar	
Transición	Acciones para disminuir el desperdicio de alimentos	
	Elaboración de un video que diera a conocer a la comunidad educativa los hábitos y comportamientos en el comedor escolar	

Resultados y discusión

Los hallazgos del estudio permiten reconocer que el desperdicio de alimentos en el Programa de Alimentación Escolar (PAE), tanto para el servicio de desayunos, como el de almuerzos, ha sido una problemática evidente, no solo a nivel institucional, sino a nivel nacional y distrital, identificada por todos los actores: estudiantes, docentes, el operador que presta el servicio (Compensar) y las secretarías de educación. Sin embargo, a pesar de las acciones de mejora continua desarrolladas dentro del programa, particularmente en la ciudad de Bogotá, no se evidencian estrategias que dejen ver al comedor escolar como un escenario pedagógico capaz de facilitar el desarrollo de hábitos, comportamientos, seguimiento de reglas y aprendizaje social, hecho innegable al revisar la presencia de malos hábitos alimenticios en la infancia y la juventud.

Aunque los estudiantes reconocen que hay una práctica alimenticia inadecuada, son pocos los esfuerzos por optimizar y valorar el alimento ofrecido. El operador que presta el servicio ha realizado actividades pedagógicas que llevan a reflexionar frente a la importancia de adquirir hábitos nutricionales adecuados, y ello implica una discrepancia entre el decir y el hacer, pues la práctica educativa no puede permanecer en actividades de reflexión, por eso es necesario desarrollar acciones que conlleven a cambios de comportamiento y a nuevos aprendizajes alrededor de la alimentación escolar (*Tabla 6*).

Tabla 6. Hallazgos y aportes del período 2017-2023

Período	Hallazgos in situ en el comedor escolar	Aportes del trabajo en aula	Actores involucrados
2017 – 2019 ^a	• Estudiantes de grado 10 dan cuenta del tipo de alimentos que se desperdician y no se consumen (especialmente verduras y frutas) • Los estudiantes reconocen comportamientos con los alimentos ofrecidos, como arrojar las frutas y el pan a la caneca o dejarlos en las aulas, pasillos y escaleras • Se requiere de mayor autorregulación por parte de los estudiantes • Evidencian el papel de la familia en la enseñanza de hábitos frente al consumo de alimentos • Desde la asignatura de química, los estudiantes de grado 11 consultaron sobre los beneficios nutricionales que se perdían al no consumir los alimentos ofrecidos	• Se indagó por la alimentación como servicio ecosistémico y como constructo multidimensional • Se revisó y comparó el PAE a nivel nacional y distrital. Particularmente frente a las regiones más vulnerables del país y con mayores índices de corrupción en el PAE • Se relacionó el PAE con los ODS • Estudiantes de grado 11 indagaron sobre los beneficios nutricionales de la alimentación recibida en el hogar y en el colegio	Estudiantes del énfasis de grado 10, estudiantes de grado 11 Estudiantes entre los grados sexto y once que asistían al comedor escolar Estudiantes de diferentes grados que recibieron talleres Docente del área de ciencias que acompañó a los grupos en el trabajo académico
2020-2021 Pandemia	Por ser año de pandemia, todo lo trabajado giró alrededor del servicio de alimentación recibida en los hogares • Tipo de alimentos más consumidos en los hogares y los de mayor desperdicio • Alimentos de difícil acceso en la ciudad • Importancia social, económica y cultural de la alimentación escolar • Se presenta al foro institucional un proyecto que recoge todas las evidencias trabajadas desde el 2017, llamado “Repensarnos alrededor de la alimentación”	• Problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas alrededor del acceso y consumo de alimentos en época de pandemia • Importancia del campesino en el servicio ecosistémico de la alimentación • Impacto ambiental del desperdicio de alimentos (cambio climático)	Estudiantes de grado 6, 9, 10 y 11 de las asignaturas de química, biología y énfasis ambiental Dos docentes del área de ciencias naturales Padres de familia que acompañaron las actividades, particularmente con estudiantes de grado sexto y noveno

Período	Hallazgos in situ en el comedor escolar	Aportes del trabajo en aula
2022	• Acciones mancomunadas para el disminuir el desperdicio de alimentos (efecto social acumulativo) • Mejores comportamientos alrededor de la alimentación • Medición y comparación del desperdicio de alimentos • Mayor participación de actores a nivel institucional en el comedor escolar • Intervención en el espacio físico (elaboración de folletos y carteles informativos), socialización de los comportamientos, acerca de la cantidad de desperdicio generada • Mayor asistencia de estudiantes al comedor • Elaboración de un aplicativo con código de barras para el control de asistencia al comedor • Procesos de autogestión y autorregulación por parte de los estudiantes en el comedor escolar • Reconocimiento de los estudiantes de la figura del comedor escolar como un escenario que va más allá de recibir un plato de comida • Compromiso y participación por parte de rectoría • Participación y colaboración de la Secretaría de Educación y de Compensar • Participación local. Realización del primer encuentro de comedores escolares de la localidad de Kennedy	Estudiantes que asisten al comedor a recibir el servicio de almuerzo escolar Docentes, directivos y orientadores Padres de familia Personal de Compensar Integrantes del Comité de Alimentación Escolar Estudiantes de grado 11 del proyecto de investigación Participación del personero estudiantil Estudiantes que generaron mayor cantidad de desperdicios y recibieron talleres
2023	• Consolidación de un semillero de investigación alrededor del desperdicio de alimentos, llamado “Gestores de huellas” • Participación en eventos a nivel distrital que giraron alrededor de la figura del comedor escolar • Participación del semillero en proyectos alrededor del desperdicio de alimentos y el cambio climático • Apropiación del comedor escolar y de acciones frente al desperdicio de alimentos, por parte del CAE • Seguimiento de estudiantes que ingresan al comedor escolar y socialización con padres de familia • Disminución del desperdicio de alimentos • Comportamientos y hábitos adecuados en el comedor escolar • Diseño de una propuesta con los estudiantes de preescolar asumiéndolos como dinamizadores para mejorar comportamientos y hábitos alrededor del servicio del desayuno • Organización y realización del Encuentro Distrital de Comedores Escolares	Estudiantes que asisten al comedor a recibir el servicio de almuerzo escolar Docentes Directivos docentes Orientadores Padres de familia Personal de Compensar Integrantes del Comité de Alimentación Escolar Estudiantes de grado décimo-semillero de investigación Grado Transición (un curso)

Nota. Parte del trabajo realizado en el 2022 se propuso y desarrolló para la tesis doctoral “Refectorio: la experiencia del comedor escolar como escenario de aprendizaje”. a) Parte del trabajo realizado durante el periodo 2017-2019 se encuentra publicado en Hernández (2021).

A partir de los resultados obtenidos en los diferentes períodos, se indagó por los procesos de autogestión y aprendizaje social, que hacen del comedor escolar un escenario de bienestar y aprendizaje colectivo. En tal sentido, es necesario continuar con las intervenciones en el escenario físico del comedor escolar del Colegio Francisco de Miranda, de manera que se promueva el aprendizaje social, la autonomía, el diálogo y reconocimiento con los otros, y el aprendizaje y seguimiento de hábitos, reglas y comportamientos, de tal forma que sea posible continuar con la idea de mejorar y disminuir la práctica del poco aprovechamiento del alimento ofrecido.

Al indagar y analizar las percepciones de los estudiantes frente al comedor escolar, se encontró que consideran a este escenario como un espacio controlado por las reglas y comportamientos que se deben seguir, y no precisamente por la presencia de docentes o personal adulto encargado del comedor. Al tiempo, consideran importante el bienestar de los padres de familia en hogares donde no hay tiempo para preparar almuerzo, o que no cuentan con los recursos para brindar una alimentación de calidad; así mismo, ven el comedor escolar como una oportunidad para “no comer solos”.

La falta de seguimiento de reglas en los hogares lleva a que los estudiantes no tengan comportamientos saludables como levantarse a tiempo o establecer un horario para desayunar y almorzar, así que ven al colegio como el lugar adecuado para aprender y reforzar hábitos. La construcción de esta aula comedor escolar, junto con todos los elementos oferentes que implica, ha llevado a los estudiantes a recibir conocimientos relacionados con los tipos de alimentos, nuevos sabores, balance nutricional, importancia de la cantidad de alimento de acuerdo a los grupos etarios, hábitos alimentarios, reglas, comer juntos y la importancia de valorar el alimento recibido y disminuir la cantidad de desperdicios.

Conclusiones

El comedor escolar es un entorno educativo que presenta todos los elementos para facilitar la interacción entre medio ambiente y estudiantes, y las relaciones entre pares, alrededor de la satisfacción de una necesidad básica, de un derecho, como lo es la alimentación, dando lugar a un aprendizaje, a nuevos comportamientos, prácticas y hábitos que no necesariamente requieren del rol del maestro que controla y vigila, sino de aquel que acompaña, quien, con la interacción, contribuye al aprendizaje social de los estudiantes.

El trabajo en el comedor escolar del Colegio Francisco de Miranda se relaciona directamente con el componente filosófico del PEI de la institución, haciendo énfasis en el pensamiento productivo, el cual trasciende a los diferentes escenarios donde se desarrollan los procesos de aprendizaje, los cuales no se dan exclusivamente en las aulas de clase; son precisamente los entornos, con sus elementos oferentes y las transacciones con los estudiantes, docentes y los diferentes miembros de la comunidad educativa, donde se pueden alcanzar metas comunes, entre ellas, desarrollar hábitos que permitan mejorar constantemente la calidad de vida y apropiarse de conductas que repercutirán en un aprendizaje para la vida.

Es entonces la alimentación escolar una práctica que contribuye a fortalecer la tríada entorno-estudiantes-aprendizaje, facilitando la adquisición y el refuerzo de cambios en los mecanismos de la conducta, evidenciando nuevos aprendizajes. Sin embargo, es importante mencionar que dicho cambio es multifactorial cuando se habla de las actividades alrededor de la alimentación, depende de la cultura, las preferencias, los trastornos alimentarios y hábitos adquiridos en el hogar, incluso de la influencia que puedan ejercer otros.

Referencias

- Colegio Francisco de Miranda. (2006). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Colegio Francisco de Miranda.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. [CIPI]. (2013). *Estrategia de atención a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 desde https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Cengage Learning, p.417.
- Gibson, J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- González, I., y López, I. (2011). Análisis de la convivencia en un contexto educativo no formal: el comedor escolar como escenario de socialización. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(1), pp. 62-83. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 desde <http://www.raco.cat/index.php/reire>

- Hernández, S. (2021). Diseño de una unidad didáctica: “La alimentación más allá del plato de comida”. *Bio-grafía*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/15668>
- Hernández, S. H., y Páramo, P. (2023a). El comedor escolar como escenario de aprendizaje: una revisión sistemática. *Cultura, educación y sociedad*, 14(2), pp. 49-70. DOI: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.03>
- Hernández, S., y Páramo, P. (2023b). La alimentación escolar, una aproximación desde el currículo: revisión sistemática. *Nómadas*, No. 56. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a16>
- Hernández, S.H. (2023). *Refectorio: La experiencia del comedor escolar como un escenario de aprendizaje*. [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hoyuelos, A. (2008). *Los tiempos de la infancia*. Recuperado desde http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *El sentido de la Educación Inicial* (Documento No. 20). Bogotá, Colombia: MEN.
- Páramo, P. (2017). Reglas proambientales: una alternativa para disminuir la brecha entre el decir-hacer en la educación ambiental. *Suma psicológica*, 24(1), pp. 42-58. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.11.00>
- Páramo, P., y Mera, A. (2020). Manuales de convivencia en los entornos escolares. En Páramo y Burbano (Eds.), *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

El laboratorio de educación física: una estrategia pedagógica para mejorar la salud y el bienestar en la comunidad educativa del Colegio Carlos Albán Holguín (IED)¹

Juan Carlos Piñeros Suárez²
José Nodier Liévano Ortiz³
Germán Ariel Reina Bogotá⁴
Janeth Zoraida Tovar⁵

Resumen

La presente investigación se desarrolla en el marco del interaccionismo simbólico donde, a través de la interacción de la comunidad educativa con intervenciones pedagógicas propuestas desde el laboratorio de Educación Física, se facilita una mejora en los niveles de salud y bienestar en el contexto escolar. Se abordan tres aspectos relevantes para el análisis: la pedagogía de la biomotricidad, el ejercicio físico para la salud, y el deporte escolar como eje en la formación de valores; tomando como diseño metodológico la teoría fundamentada, cuya intención es sistematizar la información recolectada en cada categoría evaluada, para reunir la teoría sustantiva de cada objetivo específico y consolidar una apuesta teórica que pueda ser replicada en otros colegios. La investigación presenta tres escenarios de transformación pedagógica: la planeación de aula del área disciplinar;

¹ Antes de comenzar, conviene anotar que la investigación ha sido socializada en los foros pedagógicos institucionales de 2019, 2021 y 2022, además de otros espacios académicos y científicos. Es posible acceder a mayor información y complementar, desde: https://drive.google.com/drive/folders/1JEnsMzDwbQuiToPTVKjnWvfRFOwMP4qB?usp=drive_link

² Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle; Docente de Educación Física, Colegio Carlos Albán Holguín; correo electrónico: jcpineros@educacionbogota.edu.co

³ Magister en educación, Universidad del Tolima; Docente de Educación Física, Colegio Carlos Albán Holguín; correo electrónico: jlievano@educacionbogota.edu.co

⁴ Magister en Ejercicio Físico para la Salud. Universidad del Rosario; Docente, Colegio Carlos Albán Holguín; correo electrónico: gareina@educacionbogota.edu.co

⁵ Magister en Actividad Física para la Salud, Universidad Santo Tomás; Docente, Colegio Carlos Albán Holguín; correo electrónico: jtovar@educacionbogota.edu.co

tiempos extracurriculares al interior de la institución; y espacios de ocio como el descanso, algunas semanas de vacaciones y los sábados. La población evaluada incluye estudiantes y docentes participantes en las prácticas desarrolladas desde 2011. Como conclusión general, se encuentra que el acceso a escenarios de investigación en bienestar y salud, al interior de las comunidades educativas, puede ayudar en la mejora del fortalecimiento de las emociones, del clima escolar y de la interacción docente-saber-estudiante.

Palabras clave: Salud, bienestar, biomotricidad, emociones, pedagogía, laboratorio, educación física.

Introducción al laboratorio de Educación Física

Problema

Diferentes investigaciones en el contexto médico y escolar, como las presentadas por Santacruz, Duarte, Derlis, Benitez, Sequera y Cañete (2021), Tello y Toffoletto (2020), Sánchez, Vázquez y Riba (2023) y Ortiz (2021), evidencian que el sedentarismo, la ausencia de escenarios escolares destinados al bienestar y la poca relevancia de la educación física en el currículo formal, son factores que pueden afectar la salud de la comunidad educativa disminuyendo las posibilidades de aprendizaje de los niños, frente a otros escolares de colegios que cuentan con diversificación en escenarios de movimiento. En el caso particular de los adolescentes en la localidad séptima de Bogotá, sumadas a estas realidades, se presentan diferentes problemáticas de carácter cultural, como “el uso excesivo de dispositivos tecnológicos, la violencia escolar y familiar, el *Bullying* en la escuela, las enfermedades relacionadas con el aspecto socioemocional y la ausencia en la aplicación de las normas” (Piñeros, 2023, p. 183).

Del mismo modo, los maestros que enseñan en estos contextos poblacionales presentan altos niveles de estrés, tensiones por los cambios generacionales que se manifiestan en irrespeto por parte de los estudiantes y fatiga generalizada, producto de la inactividad, ya que:

Se considera que la población docente es uno de los grupos de trabajadores con mayor probabilidad de tener un comportamiento sedentario debido al número elevado de horas que utiliza para desarrollar las tareas académicas pedagógicas, comunitarias, administrativas, junto con la multiplicidad de las actividades, la utilización de la tecnología en posturas sedentarias, los cambios en la forma de trabajo, la rutina, la monotonía, el mal manejo del tiempo, el agotamiento y su alta complejidad, lo cual posiblemente sean factores que están ayudando al apareamiento o empeoramiento de las enfermedades crónicas no transmisibles y afectando la calidad de vida del maestro (Palma y Balderramo, 2022, pp. 1353-1354).

Estos aspectos, que deberían ser considerados en una educación integral desde las apuestas curriculares, emergen en la cotidianidad de las prácticas de enseñanza, saber y aprendizaje como escenarios del currículo oculto, pero con poca importancia para ser asumidos como un eje indispensable de una educación integral, pertinente y de calidad. Cuando se habita en un escenario escolar, cada actor de la comunidad educativa tiene un papel indispensable que aporta a esa visión de integralidad. Desde esta perspectiva, surge la pregunta que guía el trabajo de investigación ¿Cómo consolidar una estrategia pedagógica para mejorar la salud y el bienestar en la comunidad educativa del Colegio Carlos Albán Holguín, desde el laboratorio de educación física?

Justificación

En los últimos años, diferentes estudios han profundizado en el impacto positivo de practicar ejercicio físico, actividades físicas, deporte y movimiento, a la salud y el bienestar. Se afirma que, desde las primeras etapas de vida, los estímulos corporales pueden favorecer la neuroplasticidad, lo cual posibilita mayores avances a nivel de aprendizaje y un fortalecimiento de los distintos estadios emocionales, a través del aumento en la producción de hormonas positivas (Valdés y Valdés, 2023). Del mismo modo, las apuestas pedagógicas desarrolladas desde el movimiento, con una continuidad permanente, posibilitan mejoras en distintas capacidades físicas y antropométricas; en este sentido:

Un programa de entrenamiento diario con una intensidad, frecuencia y volumen establecidos, sin implementación deportiva, en espacios reducidos para la ejecución de los ejercicios, que se puede realizar en el interior de la sala de clase, disminuye el índice de masa corporal. Además, presenta una importante mejoría en el rendimiento, considerando un incremento en la fuerza muscular y agilidad de escolares entre 8 y 9 años de ambos géneros (Rojas, Ribeiro, Domínguez, Vergara y Carvalho, 2022, p. 592).

Así mismo, anclar a las distintas posibilidades de movimiento que se presentan desde la educación física, a algunas herramientas de carácter intrapersonal, interpersonal y ético, puede ayudar en la disminución de las problemáticas que, a nivel socioemocional, afectan a los niños, niñas y adolescentes en el entorno escolar. Esta mirada implica transversalizar los planes de aula de educación física, promoviendo en cada contenido sugerido aspectos fisio-motrices, sociomotrices, axiológicos y corporales. Esta perspectiva es compartida por Ortiz (2022), quien indica que las apuestas pedagógicas desarrolladas desde el deporte escolar disminuyen notablemente la violencia, el desaprovechamiento del tiempo libre y fortalecen el sentido de pertenencia de los estudiantes por su institución educativa, al vivenciar experiencias positivas en la interrelación con

sus compañeros en escenarios alternos al componente curricular. Por último, es notable que al posibilitar ambientes escolares de movimiento al interior de las instituciones educativas se impacta de forma positiva a los docentes, quienes pueden modificar su condición física, sus estadios de bienestar y su calidad de vida, a través de su participación activa:

Considerando que los docentes actualmente se ven expuestos a una alta carga laboral y mental que trae consigo dolor, alteraciones musculoesqueléticas e incluso emocionales, es sumamente necesario promover la práctica regular y sistemática de Actividad Física en esta población, ya que la literatura es amplia al momento de reportar los beneficios que trae consigo (Bravo, Arellano, Retamal y Concha, 2023, p.33).

Así también lo manifiestan Brito, Morouço, Matos, Alves, Frontini, Silva y Antunes (2022), quienes observan que implementar momentos de relajación y respiración a los educadores, les ayuda a desarrollar su labor pedagógica de una manera más activa, con mayor disposición energética y con posibilidades más altas de potenciar la autonomía en actividades de movimiento y hábitos saludables.

Entonces, considerando los planteamientos teóricos presentados, se propone como objetivo general de la investigación, consolidar una estrategia pedagógica para mejorar la salud y el bienestar en la comunidad educativa del Colegio Carlos Albán Holguín, desde el laboratorio de educación física; al tiempo, se plantean tres objetivos específicos (OE): el primero (OE1) es proponer tres escenarios de movimiento para el mejoramiento de la salud y el bienestar desde el deporte escolar, el ejercicio físico y el plan de aula de educación física; el segundo (OE2) busca identificar las percepciones de estudiantes y maestros con relación a los escenarios pedagógicos planteados para su bienestar; y el último (OE3), consiste en caracterizar los aspectos a considerar en la elaboración de un plan de aula construido desde una pedagogía de la biomotricidad en básica, secundaria y media.

Estado del arte y estructura teórica

Considerando las diferentes posturas teóricas que han abordado el movimiento, la actividad física, el ejercicio físico y el deporte en la escuela, se decide realizar una recolección de información e interpretación de 64 fuentes académicas, hallando 14 artículos científicos de revistas indexadas en categoría A, B y C a nivel de pubindex, entre el año 2020 y el 2023; 25 libros de teóricos reconocidos en el campo de la investigación educativa y 25 textos de producción escrita, empleándolos como parte del proyecto. Al tiempo, se toman los principales

aportes de carácter pedagógico, didáctico, educativo y cultural, para brindar un soporte argumentativo a las categorías que emergen de la correlación entre interacción de la muestra evaluada, la mirada del investigador, las percepciones de los participantes y la teoría existente. Esta triangulación de información, junto a los hallazgos de cada categoría sustantiva, permitió concretar los siguientes tres apartados de la estructura teórica.

El laboratorio de educación física: Un escenario para pensar el movimiento desde la investigación

Hablar de investigación en el campo de la educación física y específicamente desde una pedagogía que aborde la integralidad en la escuela, puede parecer ambicioso si se consideran las experiencias personales en este campo disciplinar. Sin embargo, son múltiples las posibilidades de reflexión desde el terreno del movimiento, que pueden aportar a la formación de una cultura de los procesos investigativos al interior de las instituciones de educación básica, secundaria y media. Así, es posible asumir tres categorías propuestas por Marín y Donet (2023) que guían la investigación en esta área de conocimiento: la primera se relaciona con el plan de estudios y la adquisición de habilidades físicas medibles; la segunda, con las investigaciones que trabajan la educación física como medio para la apropiación de otras asignaturas o contenidos propios de otros saberes; y la tercera categoría, guía de este artículo, se concentra en el fortalecimiento de las habilidades del Siglo XXI, las perspectivas de género y el impulso del respeto hacia la diversidad.

Para el caso particular de este proyecto, durante el año 2011 (IED) se pensó en un escenario que permitiera desarrollar investigación, desde el movimiento, en el contexto escolar del Colegio Carlos Albán Holguín, buscando además que tuviese un impacto en el bienestar y la salud de la población educativa, especialmente si se considera que en el año 2010 disminuyó la intensidad horaria en el área de educación física. Con ello en mente, se propusieron distintos escenarios de movimiento que aportaran al ámbito educativo desde los espacios que el currículo formal no podía asumir.

Para lograrlo, fue necesario utilizar las instalaciones educativas, pero en espacios no incluidos en el horario tradicional de clases. A continuación, se extendió una invitación a 20 estudiantes y 10 maestros interesados en quedarse media hora luego del final de la jornada, con el objetivo de modificar su calidad de vida y medir el impacto de los tres planes de ejercicio físico diseñados, en su percepción de salud y calidad de vida. Luego de concretar dicho proceso, algunas reparaciones obligaron al Estado a intervenir la planta física de la institución, por

lo que fue necesario migrar de la investigación aplicada al ejercicio físico, a las reflexiones que se presentan desde la cotidianidad de las aulas de clase.

Los resultados obtenidos llevaron a que la rectoría del colegio suministrara materiales y, junto a ello, se concretó la posibilidad de exponer los avances y resultados en distintos escenarios académicos, lo cual destacó el hecho de que el movimiento puede estimular otras habilidades intrapersonales, interpersonales y éticas, sumando otro proceso a la iniciativa: la evaluación de aspectos emocionales que los estudiantes desarrollaban inicialmente desde la música. Así comenzó la labor que llevó a la escritura de dos textos de investigación, una ponencia y la puesta en escena de videos con estudiantes de grado séptimo durante distintos años de la implementación. Gracias a donaciones de otro colegio, en 2015 se recibieron implementos para dotar el laboratorio de educación física, y en 2019 se asignó un aula al proyecto para seguir investigando en el campo de la educación física y el movimiento. El IDEP también se hizo presente con algunos incentivos que mejoraron el trabajo de recolección de información y se contó con la posibilidad de hacer parte de los grupos de investigación con LABEFAH. El proceso ha logrado desarrollar 25 productos escritos entre capítulos de libro, artículos indexados y artículos pedagógicos.

El ejercicio físico y el deporte escolar: dos posibilidades para asumir al bienestar y la salud en la escuela

En el ámbito educativo público se encuentran dos contenidos relacionados con el bienestar y la salud en la escuela: el deporte escolar y el ejercicio físico, los cuales, desde la recolección de información, son considerados por estudiantes y maestros como factores motivacionales anclados al bienestar y el disfrute del tiempo en el contexto escolar. Aspectos que se relacionan con la investigación de Vega (2022), quien destaca al ejercicio físico como un factor determinante en la evolución de las competencias a nivel cognitivo, emocional y social, capaz de ofrecer, al mismo tiempo, múltiples beneficios para la salud y el bienestar de niños, niñas y adolescentes, siempre que obedezca a su definición como una secuencia diaria de movimientos ejecutada durante un período de tiempo, bajo la intensidad, carga, volumen y pausas de descanso adecuadas.

De acuerdo con lo anterior, este proceso investigativo propone diferentes planes de ejercicio físico que, con el seguimiento continuo, han permitido caracterizar algunos beneficios específicos en los estudiantes y docentes participantes, ligados a los procesos de investigación que Ortiz (2022) desarrolló en el colegio Carlos Albán Holguín (IED), encontrando en el deporte escolar un medio para modificar conductas agresivas de los estudiantes, mejorar las relaciones interpersonales y fortalecer los aspectos motivacionales gracias a la participación activa en

escenarios académicos. Las intervenciones se han desarrollado en los espacios de descanso, durante los días sábados y como eje transversal de los proyectos del área de educación física. El proceso de intervención ha llevado a la escritura de dos artículos (Ortiz, 2021 y 2022), una tesis de maestría y un diverso material didáctico que se ha insertado en la estructura curricular.

Camino hacia una educación integral: una pedagogía de la biomotricidad

En el campo del movimiento, comprender que la técnica o perfección de las habilidades motrices no debe ser el fin último del acto pedagógico en la educación física, es un camino que se construye hoy a través de la transformación social, personal, ética y cultural, al interior de algunas instituciones educativas. Este proceso solo puede consolidarse con la presencia de docentes que investiguen en el aula y sistematicen sus apuestas educativas, pedagógicas y didácticas, posibilitando reflexiones educativas con trascendencia fuera del salón, pensando en aspectos como los señalados por Boff (2002), quien especifica la importancia del ser cuidado como base de la existencia y la coexistencia, asumiendo la importancia de pensar en que cada forma de vida que nos rodea permite un crecimiento y una codependencia en la evolución personal. Desde esta perspectiva, imaginar que las asignaturas en el contexto escolar deben proponer aprendizajes que sobrepasan los límites de las disciplinas a enseñar, implica caracterizar los aspectos que son necesarios en una formación integral.

Al tiempo, resulta indispensable recordar lo planteado por autores como Dehaene (2019), Mora (2013), Bisquerra (2011), Kandel (2019), Goleman (2011) y Domjan (2016), quienes coinciden en destacar la importancia del cerebro como estructura biológica en el estímulo o fortalecimiento de las habilidades emocionales, en tanto es el encargado de la formación de redes neuronales a nivel del hipocampo, el cortex frontal y la amígdala. El trabajo realizado también concuerda con la opinión de los autores cuando consideran las emociones como eje central de los aspectos biológicos, que puede mejorar las rutas de acceso y posibilitar variedad en los aprendizajes. Una premisa confirmada en la investigación *La Biomotricidad en Educación Física: Orientaciones metodológicas para su enseñanza a través de la música en estudiantes de secundaria básica y media del Colegio Distrital Carlos Albán Holguín* (Piñeros, 2013), donde se encuentra que la interacción con compañeros y maestros, junto al desarrollo de la motricidad frente al baile, potencia las habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Así, cada actividad propuesta en el aula debe procurar un estímulo directo al fortalecimiento de una competencia intrapersonal e interpersonal. La motivación intrínseca y extrínseca, la resiliencia, la tolerancia al error, el trabajo en equipo, el auto-concepto, el enfrentar los miedos y la gestión de las emociones, entre otras

competencias emocionales, deben ser un componente obligatorio en una escuela que busca la educación integral. Cuando se planea este proceso pensando en el fortalecimiento de distintas habilidades emocionales, es necesario complementar dichas rutas de aprendizaje con una formación en aspectos éticos, tal como sugieren Piaget (1984), Cortina (1986) y Churchland (2012), quienes coinciden en afirmar la regulación colectiva como primera etapa de un comportamiento heterónomo, en la medida en que aporta a la consolidación del pensamiento autónomo a largo plazo. Esta particularidad, otorga a la escuela una gran responsabilidad en la apropiación que tienen niños, niñas y adolescentes frente a las conductas apropiadas en su actuar y convivir.

Considerando lo planteado, las apuestas de investigación desarrolladas durante estos 12 años en el colegio Carlos Albán Holguín (IED), han concretado un plan de aula basado en la pedagogía de la biomotricidad, definiéndola como un proceso reflexivo que aborda la educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad en los aspectos fisiomotrices, emocionales y éticos de quien aprende, y evaluando su proceso desde la realidad contextual (Piñeros, 2019). Este plan de aula ya replica sus unidades didácticas con los maestros del área involucrados en la investigación y con otros docentes del colegio, aportando una mirada integral al movimiento en el contexto escolar (Piñeros, 2023).

Metodología

La investigación se asume desde una postura pragmática basada en el interaccionismo simbólico, donde 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” (Piñeros, 2021, p. 215); dicha postura epistémica lleva a que el trabajo busque describir e interpretar, desde la percepción de la población participante, el impacto de la aplicación de diferentes procesos pedagógicos para mejorar la salud y el bienestar en la comunidad educativa del colegio, partiendo del liderazgo asumido en el laboratorio de educación física.

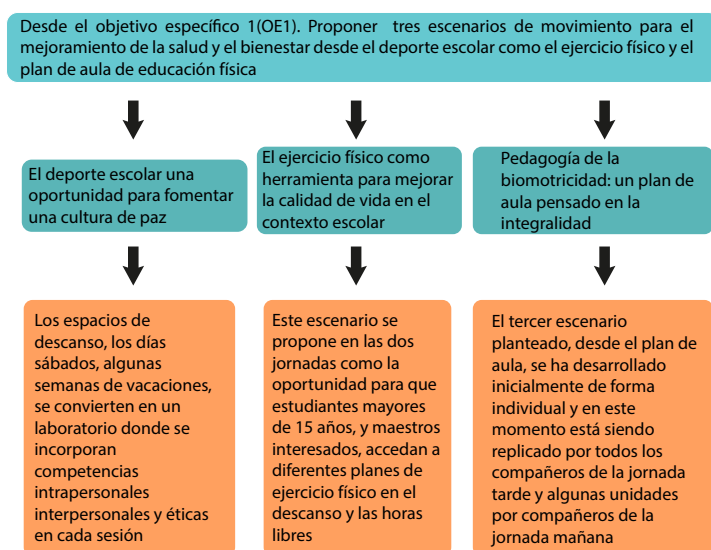
Como diseño metodológico, la investigación se aproxima al objeto de estudio a través de la teoría fundamentada, que busca generar una hipótesis “derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 1998, p.21). Por tanto, los datos obtenidos llevan a un proceso de codificación abierta, axial, selectiva y teórica, desde la cual cada objetivo provee, al final, una teoría sustantiva que da cuerpo a la teoría fundamentada. Complementando, el trabajo también

responde a los lineamientos filosóficos del paradigma cualitativo, pretende describir e interpretar una realidad en un contexto vivo, que presenta continuas transformaciones en el tiempo; mientras que la recolección de datos implicó acudir a encuestas abiertas tipo formulario y a cuestionarios tipo Likert, como el test GES-II, validado por Lavega, March y Moya (2018), con una modificación al contexto. La población objeto estuvo compuesta por los estudiantes participantes de los proyectos, los docentes evaluados en las intervenciones y los estudiantes impactados por el plan de aula propuesto.

Resultados

Considerando el primer objetivo específico (OE1), de proponer tres escenarios de movimiento para el mejoramiento de la salud y el bienestar desde el deporte escolar, el ejercicio físico y el plan de aula de educación física, fue posible consolidar tres apuestas educativas desde el movimiento, involucrando a estudiantes y docentes (*Figura 1*).

Figura 1. Respuesta al objetivo 1 de investigación



Por su parte, el segundo objetivo específico (OE2), de identificar las percepciones de estudiantes y maestros con relación a los escenarios pedagógicos planteados para su bienestar; la sistematización de datos en los cinco instrumentos utilizados para recolectar información, permitió definir seis categorías para plantear la teoría, de la siguiente manera:

- **Motivación Intrínseca (IIMI).** Planeación desde los intereses de los estudiantes con evaluación en cada sesión de trabajo, para evidenciar la aceptación del proceso.
- **Cuerpo, Movimiento, Deporte, Ejercicio (CMDE).** El deporte escolar, el ejercicio físico, el movimiento y la redimensión del concepto de cuerpo, como ejes estructurales en la transformación de la condición física.
- **Socio Emocionalidad (SE).** Competencias socioemocionales ancladas a las unidades didácticas, competencias para la paz, aprendizaje grupal.
- **Mejoramiento de la Salud (MS).** Los planteamientos pedagógicos y didácticos al servicio del mejoramiento de la salud en diferentes ofertas de movimiento, desde el currículo formal, los tiempos extraescolares y los descansos.
- **Posibilidad de aprender (PA).** La escuela como un laboratorio de aprendizaje continuo que permite comprender la importancia del movimiento en la transformación personal desde una línea física, emocional, social y educativa.
- **Salud y bienestar de Maestros (SBM).** Posibilidades variadas de actividades de movimiento que involucren a los docentes y los motiven a transformar su salud, como eje central de la mejora en la profesión .

Finalmente, para el tercer objetivo específico (OE3), de caracterizar los aspectos a considerar en la elaboración de un plan de aula construido desde una pedagogía de la biomotricidad en básica, secundaria y media; es posible concluir que el trabajo desde una pedagogía de la biomotricidad requiere de amplias competencias para el docente de educación física, desde el aspecto profesional, interpersonal, ético y didáctico, que le permitan generar herramientas para la vida de sus estudiantes (Piñeros, 2019). En este sentido, la planeación de competencias de carácter fisiomotriz y socioemocional, implica inevitablemente la inclusión de aspectos éticos y de formación en valores, a la vez que el desarrollo, en cada unidad didáctica, de ejes ligados a la comprensión como escenario de apropiación de las competencias en diferentes niveles, según las habilidades de cada quien (Gardner, 2012). Proponer un plan de aula desde la biomotricidad requiere de clases convertidas en un laboratorio del movimiento, donde se evalúen continuamente los saberes propuestos, modificando lo que no tiene impacto y reforzando las prácticas exitosas.

Conclusiones

Cada asignatura tiene la posibilidad de identificar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que llevan a los estudiantes a considerar importante su disciplina, como un eje transversal en sus apuestas pedagógicas y educativas. Las áreas disciplinares

que tienen un impacto en el ser, deben ser especialmente consideradas en las estructuras curriculares, ya que es evidente su aporte significativo al desarrollo cognitivo y emocional. En su planeación, cada área del conocimiento puede incorporar aspectos socioemocionales, éticos y de movimiento, como ejes de bienestar necesarios para una transformación personal positiva.

Proveer escenarios de movimiento, recreación y deporte a los docentes puede ser una estrategia de bienestar que disminuya los niveles de estrés y las enfermedades metabólicas, permitiendo además mejorar las prácticas de enseñanza, saber y aprendizaje. La investigación desde el movimiento puede aportar a la transformación de los contextos educativos, solo requiere de una mayor inversión, de una consciencia más amplia frente a su importancia y de maestros comprometidos con la reflexión pedagógica. Finalmente, es necesario que desde la política pública se piense en incrementar los escenarios de bienestar para estudiantes y maestros en la jornada escolar, considerando que no se cuenta con los espacios físicos y de tiempo en las instituciones, para lograr un cambio significativo en la realidad escolar.

Referencias

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boff, L. (2002). *El cuidado escencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Bravo, J., Arellano, B., Retamal, P., y Concha, Y. (2023). Nivel de actividad física y calidad de vida relacionada con la salud en profesores de educación primaria. *Retos*, No. 49, pp. 29-34.
- Brito, S., Morouço, P., Matos, R., Alves, A., Frontini, R., Silva, M., y Antunes, R. (2022). RespirArFundo: Um programa de promoção de exercício físico em professores e funcionários em contexto escolar. Estudo quantitativo e qualitativo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 23, No. 1, pp. 190-205.

- Churchland, P. (2012). *El cerebro Moral*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Domjan, M. (2016). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Cengage Learning.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: B, S. A.
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Kandel, E. (2019). *La nueva biología de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Lavega, P., March, J., y Moya, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Revista de psicología del deporte*, Vol. 27, No. 2, pp. 117-124.
- Marín, N., y Donet, F. B. (2023). Interdisciplinary approaches to physical education: A systematic review. *Retos*, No. 49, pp. 43-53.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz, 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*, pp. 209-234.
- Ortiz, J. N. (2022). El deporte escolar: una oportunidad para fomentar una cultura de paz. *Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad. Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI* (pp. 59-72). Bogotá: IDEP.
- Palma, C. C., y Balderramo, I. I. (2022). Preparación física para reducir el sedentarismo de los docentes de la Unidad Educativa Fiscal Alejo Lascano. *Polo del Conocimiento*, Edición No. 70, Vol. 7, No. 5, pp. 1348-1363.

- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Piñeros, J. C. (2013). Las prácticas corporales en educación física vistas desde la biomotricidad con ayuda de la música. *Revista cuerpo, cultura y movimiento*, pp. 53-75.
- Piñeros, J. C. (2019). *Pedagogía de la biomotricidad: orientaciones didácticas basadas en el buen vivir*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Piñeros, J. C. (2020). Pedagogía de la biomotricidad: una mirada integral en la educación física. *Educación para el siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad* (pp. 119-128). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Piñeros, J. C. (2021). El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, pp. 211-228.
- Piñeros, J. C. (2023). Educación holística en Educación Básica, Secundaria y Media: retos y oportunidades. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, pp. 181-206.
- Piñeros, J. C. (2023). *Enseñar para la comprensión desde una pedagogía de la biomotricidad: Plan de aula para secundaria y media*. Obtenido desde Researchgate: <https://www.researchgate.net/publication/367336611>
Ensenar para la comprension desde una pedagogia de la biomotricidad Plan de aula para secundaria y media
- Rojas, G. E., Ribeiro, I. L., Domínguez, P. A., Vergara, D., y Carvalho, R. S. (2022). Ejercicios físicos diarios de intensidad moderada en el interior del aula mejoran la fuerza de tren inferior y la agilidad en escolares: un estudio cuasi experimenta. *Retos*, No. 44, pp. 586-594.
- Sánchez, J. G., Vázquez, D. J., y Riba, S. S. (2023). Una revisión sistemática de la importancia del ejercicio físico sobre la autoeficacia y aprendizaje del estudiante. *Retos*, No. 48, pp. 911-918.

- Santacruz, E., Duarte, Z., Derlis, Benitez, G., Sequera, V. G., y Cañete, F. (2021). Patrones de actividad física y comportamiento sedentario en adolescentes de 13 a 15 años en Paraguay. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas. Asunción*. Vol. 54, No. 3, pp. 17-24.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. C. (2023). Prezi. [Diapositivas Prezzi]. Recuperado desde <https://prezi.com/p/edit/ytelztkywla/>
- Tello, J. A., y Toffoletto, M. C. (2020). Factores asociados al sedentarismo e inactividad física en Chile: una revisión sistemática cualitativa. *Revista Médica de Chile*, Vol. 48, No. 2, pp. 233-241.
- Valdés, J. M., y Valdés, M. D. (2023). La salud física y la neuroplasticidad como elementos preventivos en el estado de bienestar humano. *Gade: Revista Científica*, Vol. 3. No. 2, pp. 282-296.
- Vega, J. E. (2022). *Estudio multidisciplinar del efecto del ejercicio físico sobre la salud de escolares*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Granada.

Astronomía Ancestral, una forma de reconocer nuestro pasado ancestral desde la arqueoastronomía

Jaime Álvarez López¹

Resumen

El proyecto Astronomía Ancestral es una investigación de enseñanza de la historia desarrollada en el grado sexto del colegio, con niños y niñas entre los 10 y 12 años. El trabajo se integra a los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales y aprovecha puntos de encuentro con otras áreas, desde la celebración de fechas típicas y lo cotidiano para alumnos y familias. Se pretende explicar la importancia del saber astronómico en los rituales y formas de organización social de los pueblos prehispánicos del país. La propuesta de trabajo es participativa y surge de las inquietudes en la clase y cuestionamientos producto de lo observado; emplea una metodología mixta que incluye la construcción de datos cuantitativos a través de observación directa de fenómenos astronómicos, revisión de fuentes y trabajo con simuladores astronómicos; y un examen cualitativo, a través del análisis de narraciones y relatos en torno a las explicaciones del mundo propias de los mitos muiscas. Todo se vincula al pensamiento ancestral, integrando temas como la música, la arquitectura o los círculos de la palabra. Es posible concluir que la arqueoastronomía es una herramienta importante para articular distintas asignaturas y presentar los conocimientos ancestrales de forma dinámica y pertinente, dando una nueva comprensión del mito, entendiéndolo como una forma de explicar el mundo, rica en posibilidades.

Palabras clave: Astronomía, conocimientos ancestrales, mito, interdisciplinariedad.

¹ Profesor de ciencias sociales, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales; Magister en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja; Doctorado en Educación (en proceso de formación), Universidad de los Andes; correo electrónico: jaimealvarezlopez@gmail.com; jaalvarezl@educacionbogota.edu.co; <https://orcid.org/0000-0002-6082-1543>

Justificación y contexto²

Astronomía ancestral se ha desarrollado durante seis años en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá, con estudiantes de grado sexto, niños y niñas entre los 10 y 12 años, partiendo de los lineamientos propuestos por el programa académico nacional para este grado, los cuales asumen la historia de la antigüedad como eje central de la educación. Al respecto, es posible comprobar dicho enfoque en documentos oficiales como los *Estándares Básicos de Competencias* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004), y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), que afirman la importancia de reconocer los diferentes aportes de tradiciones prehispánicas al desarrollo actual de nuestras sociedades.

Sin embargo, en la práctica dicho conocimiento no tiene la importancia que debería en la conformación de nuestra propia identidad, no va más allá de ocupar una nota al pie en la línea temporal de nuestra historia; los libros de texto y la misma formación recibida por los docentes en las facultades de educación, prioriza contenidos y comprensiones en función de la construcción de una sociedad que reconoce de forma unívoca el aporte europeo a la construcción de nuestra sociedad, por encima de cualquier otro discurso, impidiendo el diálogo de saberes y el debate con formas de pensar diferentes a la eurocentrista.

Los libros de texto que apoyan el trabajo en el aula ofrecen pocos espacios para la historia de los pueblos originarios, específicamente a la contribución de los ancestros indígenas y al desarrollo histórico previo a la llegada de los europeos al continente americano. Llega a ser frustrante que las pocas referencias incluidas en ellos, si existen, se relacionen con asuntos triviales, como la organización política, las actividades económicas y anécdotas sobre costumbres extrañas, que generalmente no están claramente documentadas. Pocas veces hay referencias al legado y conocimientos ancestrales, limitándose a alusiones sobre el uso del maíz y de la papa que son empleadas porque resultan fácilmente identificables con la visión occidental. Probablemente el mayor éxito en los libros de texto colombianos es el de los estudios de culturas mesoamericanas y de los Andes Centrales, pues permiten reconocer saberes y logros ancestrales en las aulas de clase, pero, al tiempo, contribuyen con el oscurecimiento de nuestro pasado.

El desconocimiento de la tradición ancestral aparta a la sociedad del contacto con la tierra habitada por sus ciudadanos, reproduciendo conocimientos, tradiciones

² Es posible consultar resultados de lo trabajado en un carpeta con videos e imágenes que está disponible desde https://www.dropbox.com/sh/ay8thtfs3ku18gi/AAD_sTCN8Q8MrMM7d5LG7Oala?dl=0

y formas culturales de otras latitudes, fortaleciendo así el extrañamiento entre los nacionales, lo cual se reconoce en la reproducción de estereotipos y comportamientos ajenos a nuestra cultura, asumidos por los estudiantes, por ejemplo, en la forma de comprender el hábitat, de identificar y “aprovechar” los recursos y de “entender” el origen de las fiestas rituales y su importancia en la construcción de la identidad.

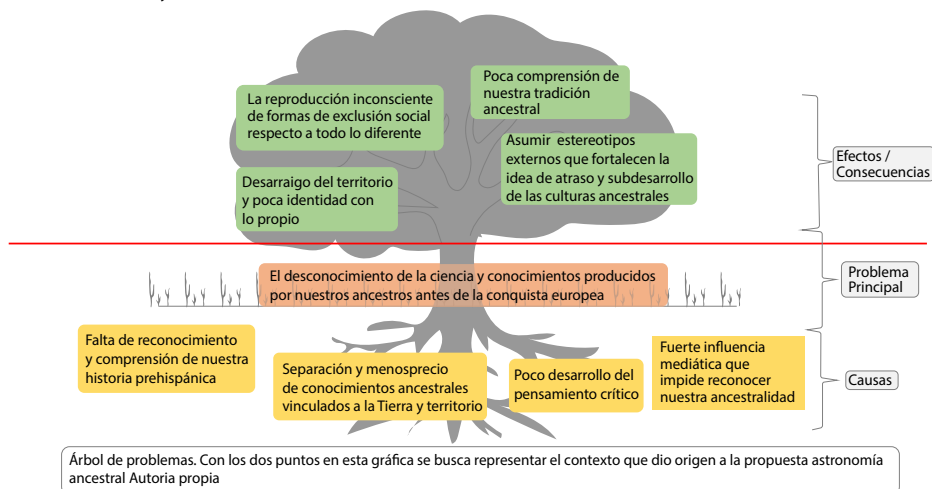
Justamente, esa reproducción de estereotipos fortalece la idea de que las comunidades ancestrales prehispánicas no tenían la capacidad de contemplar el mundo que les rodeaba, o de desarrollar conocimientos sobre la naturaleza para construir técnicas y tecnologías que les permitieran garantizar su crecimiento y supervivencia. Es muy fuerte en el imaginario social la idea del gran favor civilizador recibido por Europa y, con ello, por la conquista y colonización castellana, portuguesa, inglesa y francesa; esencialmente se considera un pequeño precio a pagar por recibir la gracia de su ciencia y cultura, lo cual fue fácilmente identificado en las pruebas de entrada realizadas para el proyecto, donde era común ver dibujos de muiscas vestidos con taparrabos y flechas, viviendo en “chozas”.

Figura 1. Esquema de Astronomía Ancestral

Experiencia: ASTRONOMÍA ANCESTRAL

Jaime Álvarez López - Escuela Normal Superior Distrital María Montessori Ciclo tres (sexto grado)

Población niños y niñas de 10 - 13 años



Pregunta problema, objetivos generales y específicos

El contexto descrito fue el origen de la pregunta guía del proyecto: ¿Cómo construir un plan académico que permita dimensionar la ciencia y conocimiento producidos por nuestros ancestros, antes de la conquista española, como una forma válida de conocimiento que se encuentra todavía ligada a nuestra cotidianidad? Aunque la cuestión aún se relaciona con una comprensión científicista occidental, permite abrir la puerta para incluir más referentes en el aula, de tal forma que sea posible acercarse con mayor propiedad a la historia ancestral, a partir de un trabajo enfocado en comprender y reconocer la ciencia desarrollada por los pueblos prehispánicos, empleando la arqueoastronomía y su relación con la construcción de rituales, calendarios y tecnologías necesarias para sobrevivir, a través de ejercicios que aprovechen el uso de las TIC.

Dicho esto, los objetivos específicos giran alrededor del desarrollo de habilidades de observación, la toma de datos sistemática y la construcción de inferencias a partir de la deducción y la inducción. Al tiempo, se busca identificar relaciones entre el conocimiento astronómico y las actividades humanas básicas para la supervivencia, como la agricultura y la cacería. De igual manera, se quiere explicar la importancia del conocimiento astronómico en la construcción de rituales y formas sociales para los pueblos de la antigüedad y nuestra sociedad.

Ausencia de la Arqueoastronomía y de los estudios prehispánicos en el aula

Aunque la bibliografía para incluir la astronomía en el aula es abundante, y existe gran cantidad de material disponible para trabajarla desde los primeros ciclos, así como de textos dedicados a rescatar la importancia astronómica de muchas construcciones elaboradas por los seres humanos en la antigüedad, son pocos los ejercicios realizados en el aula por vincular la astronomía y los conocimientos ancestrales como elemento fundamental de las organizaciones sociales y, mucho menos, de los pueblos prehispánicos colombianos.

Los estudios dedicados a comprender dichas relaciones no logran la divulgación necesaria y, generalmente, se ven reducidos a una difusión en grupos especializados, inaccesibles a la gente del común; también se ven afectados por una circulación supeditada a medios poco fiables que en lugar de exaltar el pasado antiguo le desfiguran, desconociendo o minimizando el papel de los pueblos originarios en su construcción y desarrollo. La excepción a la regla se daría desde los intentos de Carl Langebaek, con sus textos *Los Muiscas* (2019) y *Antes de Colombia* (2021), los cuales han logrado alcanzar al público no especializado,

por contar con el reconocimiento de ser publicaciones de divulgación científica, configurándose como material de fácil acceso y susceptible de ser empleado con facilidad en las aulas de clase.

Aunque es posible afirmar que los estudios alrededor de los mitos y leyendas, que relacionan eventos astronómicos con formas de organización social, y exponen explicaciones sobre el origen de las tradiciones, normas y valores ancestrales, han corrido la misma suerte de los dedicados a la astronomía, el valor literario del “relato” en nuestra sociedad ha permitido su ingreso en diferentes medios y contextos, sin que ello signifique una disminución del sesgo occidental con el que podría interpretarse cada mito. Al respecto, es posible resaltar estudios como los realizados por Alejandro Ortiz (2001 y 2006), sin embargo, su potencial para la escuela difícilmente supera las fronteras del análisis meramente literario.

Los primeros análisis sobre las relaciones entre astronomía y arqueología son relativamente recientes, de la década del 50 y 60 del siglo XX, y se concentraron en el trabajo de Alexander Thom en Stonehenge y los Círculos de Piedra de Castlerigg. Al analizar los yacimientos, Thom encontró que los círculos de piedra de ambos lugares proyectaban sombras o se ubicaban de tal forma que era posible observar algunos astros en el cielo durante ciertos momentos del año, específicamente en los equinoccios y solsticios; de esta manera, halló una relación directa entre el movimiento del sol y la luna, percibido desde los menhires y dolmen, y una organización de ocho períodos vinculados a un posible calendario. Sin embargo, solo se reconoció la relación entre arqueología y astronomía en dichos asentamientos, hasta que Percy (2006) hiciera un reclamo a la forma como los científicos minimizaban los logros de otras formas de conocimiento, invitando a científicos de las ciencias naturales y a humanistas a generar un nuevo saber interdisciplinario como camino para resolver preguntas fundamentales del mundo actual.

Una perspectiva que permitió el surgimiento de una nueva posibilidad: vincular el conocimiento de la astronomía, con sus fuentes en las ciencias naturales y datos duros que sustentaban un gran acervo de conocimiento fiable, con el conocimiento producido por etnógrafos y antropólogos; dando origen en la década del 70 a la arqueoastronomía y, con ella, a la necesidad de estudiar los yacimientos arqueológicos desde contextos más amplios, mirando a las sociedades antiguas en función de los espacios en que vivían, es decir, a partir de su relación con las montañas, los ríos, bosques etc., y de la formas en que hallaban relaciones y regularidades con los fenómenos del cielo, tratando de evitar ideas preconcebidas (Hoskin, 2002). De esta forma, Oxford, primero, y luego Cambridge, en Inglaterra, organizaron conferencias que retomaban teorías y planteamientos sobre arqueoastronomía.

Así, la interpretación de los cielos implicó también un elemento adicional, el de los componentes culturales y étnicos; por ejemplo, la importancia de los calendarios que iban más allá de la medida de los días y noches, o del mero cálculo de los cambios climáticos generados por el movimiento aparente del sol (Solsticios y equinoccios); se trataba entonces de la comprensión de ciclos naturales de donde surgían mitos, leyendas, rituales y formas de organización (Cossard, 2014). Así apareció una nueva ciencia, dedicada a rescatar los sentidos antropológicos de la observación de los cielos en la antigüedad, empleando las herramientas y mecanismos presentes en los territorios, combinando estudios de astronomía y técnicas de investigación de la arqueología, dando un nuevo sentido a la forma como las culturas antiguas observaron los cielos (Galindo, 2009).

Esos análisis se trasladaron a América, cuando los estudios mostraron que los conocimientos de los pueblos mesoamericanos no eran simple casualidad, dado que las ciencias en estas culturas contaban con un gran desarrollo de las matemáticas en base vigesimal, que incluía conceptos como el cero, los números negativos y el orden por posiciones; entonces, con el propósito de comprender este acervo de saberes, se comenzaron a utilizar las técnicas de la arqueoastronomía empleadas en Stonehenge, lo cual permitió concluir que, durante milenios de observación de la naturaleza, los pueblos de Mesoamérica fueron capaces de acumular un enorme conjunto de conocimientos sobre el cielo y los astros, que dejaron cifrados en sus códigos y en los trazos de sus ciudades, probando así el verdadero valor de la arqueoastronomía como herramienta para decodificar el sentido construido por las antiguas civilizaciones del Sur y Centroamérica.

Algunos estudios han introducido nuevas ciencias, como la etnografía y la antropología, especialmente para indagar el sentido cultural del conocimiento astronómico en el desarrollo de rituales, formas de saber y usos en culturas occidentales y no occidentales, desde lo que luego se llamaría etnoastronomía; al respecto, son relevantes las investigaciones realizadas en los Andes Centrales y Mesoamérica, que han producido resultados prolíficos y explicaciones valiosas. En el caso colombiano, la bibliografía relacionada con esta ciencia todavía está ciernes, pero hay investigaciones importantes vinculadas con visiones y cosmogonías indígenas (Álvarez, 2007), así como estudios arqueológicos (Langebaek, 2004); la producción es todavía muy reciente, y hay pocos documentos disponibles para generar divulgación de este saber desde el aula.

Astronomía y mito

Los seres humanos y los cielos han estado vinculados desde el principio de la historia, la observación del firmamento ha sido registrada de múltiples formas,

en piedras, pinturas y construcciones, llevando al desarrollo de cosmogonías que remiten a los orígenes de los pueblos, pero también a formas muy prácticas de supervivencia (Robbins, 2000). En tal contexto, la arqueoastronomía y la etnoastronomía permiten explicar y comprender la relación entre la observación del cielo y la construcción de cosmogonías, rituales y formas de ver el mundo. Un vínculo que lleva a los estudiantes a comprender la profundidad del conocimiento ancestral de los pueblos indígenas nacionales.

Pero esa tarea envuelve preguntas concretas alrededor de nuestras culturas, por ejemplo: cómo usaban los muisca el infiernito, o por qué el Cerro de Guadalupe guarda a una Virgen y el de Monserrate a un Señor. Las respuestas surgirán de la comparación con otras culturas, por ejemplo, revisando la importancia y el uso que nuestros ancestros daban a los equinoccios, y la manera en que ese saber es reconocido por nuestros campesinos, madres y abuelas; así, desde el mito surgen explicaciones sobre el trabajo de nuestros ancestros, pues el mito:

Cuenta una historia sagrada, relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial. Es, pues, siempre el relato de una creación: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser. El mito no habla de lo que ha sucedido realmente, de lo que se ha manifestado plenamente. Los personajes de los mitos son Seres Sobrenaturales. Se les conoce sobre todo por lo que han hecho en el tiempo (Eliade, 1978, p. 54).

Metodología: Arqueoastronomía en el aula

La investigación funciona desde una metodología mixta, de construcción de datos cuantitativos, a través de la observación directa de fenómenos astronómicos, la revisión de fuentes y el trabajo con simuladores astronómicos, y una parte cualitativa, que incluye el análisis de narraciones y relatos que giran alrededor de las explicaciones del mundo propuestas por los mitos muisca; en algunos casos, se generan comparaciones con relatos de la antigüedad europea, africana, asiática y de Oceanía. Las evidencias recolectadas provienen de lo realizado en cada uno de los talleres y de las explicaciones de sus resultados; hoy se han logrado avances en el proceso de inclusión de TIC en cada una de las etapas de desarrollo de los ejercicios, que incluye también por lo menos una explicación científica de los fenómenos analizados.

Algunas actividades favorecieron el trabajo interdisciplinar, al articular el proyecto con áreas como geometría, ciencias naturales, literatura, religión y ética; lo cual permitió desarrollar habilidades de observación, mediante la toma sistemática y regular de datos sobre fenómenos astronómicos y meteorológicos, desde las que se hicieron posibles procesos de inducción y deducción para

explicar la información recolectada. Simultáneamente, se trabaja la relación entre las formas de conocimiento matemático, religioso, ético, moral y político, desde la perspectiva de las explicaciones del pueblo muisca, en particular, y de los pueblos prehispánicos en general, agregando, cuando es pertinente, visiones de Oriente Medio y de la cultura asiria y babilónica, hasta proponer los vínculos que pudiesen tener con algunas festividades europeas que expresan afinidades en la manera de observar el cielo y entender su tiempo. Un proceso que partió de las siguientes actividades.

Observación del movimiento aparente del Sol del Norte – Sur y Sur – Norte

Recurriendo a copias de los monolitos creados por los muiscas, presentes en el yacimiento arqueológico del Infiernito, el Pozo de Hunzaua y el Humedal de Jaboque, los estudiantes calculan y miden las posiciones de la sombra del sol durante todo el año. Con este ejercicio identifican las variaciones en el movimiento aparente del sol y su relación con los cambios estacionales en nuestro país: temporadas de lluvia y temporadas secas; que se relacionan con los solsticios y equinoccios. Antes de cada medición se solicita a los estudiantes que formulen hipótesis, midan datos, comprueben la información y planteen teorías posibles frente al fenómeno estudiado. En 2023 se retomó el ejercicio de la casa muisca, que replica el templo de Sogamuxi e introduce elementos de la cosmovisión de este pueblo, para realizar mediciones similares a las propuestas en la actividad con el monolito, las cuales primer eran modeladas con el simulador astronómico Stellarium, y luego corroboradas con la observación directa del fenómeno.

La Chucua

Para los muiscas, observar que el sol saliera y dividiera simétricamente el cielo (lo que llamamos ahora cero grados), significaba el inicio de la temporada de lluvias, pero también el inicio del año; para ese momento, consideraban que las semillas cultivadas ya debían estar preparadas para recibir el agua y crecer. Sin embargo, si el sol se movía hacia el extremo norte o sur (que para nosotros son 23 grados al norte o al sur), significaba el inicio de la temporada seca, por lo que era el momento propicio para recoger la cosecha y preparar las semillas; cuando se daba esta simetría preparaban el ritual de agradecimiento a Bachué y se hacían los respectivos pagos.

Teniendo en cuenta las costumbres muiscas señaladas, se hace la recreación de una Chucua (humedal o espejo de agua) en el aula; además, se practica un ritual de pago, se relatan historias en torno a la importancia de los humedales, y un abuelo narra sus experiencias, refiriéndose a las actividades propias de los

tiempos en que el “paseo de olla” era sinónimo de ir a los humedales. El ejercicio tiene una duración aproximada de un mes e implica la observación del movimiento de la Luna y sus fases, que se registran en un formato, la toma medidas de la sombra del sol, el uso de la brújula para ubicar los puntos cardinales, el manejo del transportador y la escuadra para medir ángulos de inclinación y movimientos del sol y la luna, y el registro de relatos y rituales relacionados con la luna y el equinoccio.

Luego, el ejercicio se concentra en señalar la importancia del equinoccio para los muiscas, relacionando esa tradición con los rituales propios de los españoles y con la forma en que su similitud facilitó los procesos de aculturación impuestos al pueblo muisca, destacando que esta fecha coincidía con los símbolos sagrados propios de la fiesta de Semana Santa, celebrada durante la primera luna llena después del equinoccio; también se llama la atención hacia las afinidades entre la Virgen española y la figura de Bachué, que para los muiscas era la madre de todos los hombres y se representaba con un niño en los brazos, guardando un vínculo con la luna, la noche y el conocimiento agrario. Su carácter sagrado llevó a que en la tierra del Zipa se practicaran rituales en su honor, junto Sia (Luna), en la montaña donde luego se ubicaría la imagen de la Virgen de Guadalupe. El trabajo se acompaña con un ejercicio de narración llamado “El bastón de la palabra”, donde los estudiantes o adultos mayores invitados cuentan relatos de actividades relacionadas con la astronomía (cultivar o ritos).

Ocarina muisca

Durante el ejercicio, los estudiantes realizan una ocarina con arcilla y la actividad incluye charlas sobre la importancia de la cerámica para el desarrollo de las culturas, partiendo de la idea de reconocerse en la elaboración de instrumentos con nuevos materiales; esto se vincula a un llamado de atención hacia la trascendencia de la música en las costumbres y usos de las sociedades, desde la perspectiva de su utilidad en la trasmisión de valores e ideas que resultaban cardinales para la supervivencia de la comunidad (muisca) en una época que carecía de la palabra escrita. Desde allí, se hace un ejercicio enfocado en la producción de sonido con el instrumento para, luego, lanzar el reto de crear música con las ocarinas y elementos reciclados.

Cucunubá o juegos muiscas astronómicos

El ejercicio consiste en la realización de un campeonato de juegos muiscas, comparándolos con los juegos de otras partes del mundo, relacionados con eventos astronómicos; al tiempo, esto se utiliza como excusa para explicar la conformación de calendarios y fechas sagradas, aprovechando también para

enseñar los números y formas de contar muisca. La atención se concentra en el juego del Cucunubá, que consiste en introducir una bola siete veces a través de una de siete ranuras, y también representa la forma como se alimenta a la Madre Tierra para mantener el equilibrio. Todo se complementa con otros juegos, como el de la Moma, que consiste en tratar de sacar una bola de un círculo con ayuda de otra bola, y representa la lucha continua entre el sol (Sue) y la luna (Chía); o el de la Tabam, que representa la espiral de la vida y se juega en un tablero en forma de espiral, dividido en cuatro partes; se recorre la espiral hasta llegar a la Güeta o casa ceremonial (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2015).

Simuladores astronómicos

Observación del movimiento del sol sobre el horizonte

El movimiento aparente del sol de norte a sur se debe a la inclinación del eje terrestre, que lleva a que el hemisferio norte esté más expuesto al sol en verano, y el de sur en invierno. El uso de un simulador como Stellarium permite visualizar de manera virtual el movimiento del sol y las formas en que cambia a lo largo del día y del año; al tiempo, facilita observar directamente su movimiento desde un punto fijo en la Tierra. La lectura del tránsito solar durante el transcurso del día para facilita reconocer las formas en que el sol se mueve en el cielo y su cambio de posición en relación con los objetos circundantes. Esta observación directa es una forma sencilla y accesible de entender el movimiento aparente del sol y de la manera en que afecta la duración del día y las estaciones del año.

El ejercicio se plantea desde un primer taller de exploración con el simulador Stellarium, con el cual se busca identificar la cuadrícula ecuatorial, adelantando el cronómetro para ver la ubicación del sol en los equinoccios y solsticios. Un segundo taller busca identificar las sombras del sol en diferentes momentos del día; para comprobar sus movimientos se utilizan fotografías del patio de recreo en diferentes momentos del año, a la vez que capturas del sol al amanecer desde un mismo lugar y hora en diferentes días del año; algunos años han incluido un ejercicio complementario que consiste en observar cómo entra el sol a la casa de cada niño y sus cambios reflejados en la forma como alumbra una pared específica. Finalmente, se emprende un tercer taller que recurre a la representación de un monolito muisca para realizar un reloj solar e identificar el movimiento aparente del sol de oriente a occidente, durante el día, y de norte a sur durante el año.

Observación del movimiento retrogrado de la luna

El movimiento retrogrado de la luna es un fenómeno que se produce cuando ésta parece moverse de este a oeste, en lugar de hacerlo de oeste a este como sucede

normalmente. Este fenómeno se puede observar desde la fase de la Luna Nueva hasta la de Luna Llena, y se debe a que la luna está orbitando alrededor de la Tierra mientras esta última lo hace alrededor del Sol. Cada día, la luna se mueve aproximadamente 12 grados hacia el este en su órbita alrededor de la Tierra. Sin embargo, debido a que la Tierra también está orbitando alrededor del Sol, la posición aparente de la luna en el cielo nocturno se mueve un poco más hacia el este cada día, lo que hace que parezca que se está moviendo hacia el oeste en relación con las estrellas de fondo.

Para que los niños comprendan el movimiento retrogrado de la luna, se realiza un primer taller introductorio sobre la luna y su movimiento en el cielo nocturno. Luego, se proporciona una tabla de observación donde se registra la posición de la luna cada noche durante dos semanas, comenzando desde la fase de Luna Nueva hasta la de Luna Llena, solicitando a los estudiantes que dibujen la posición de la luna en una hoja de papel y anoten la fecha y hora, generalmente se hace a la misma hora, para observar cada noche el avance retrogrado hacia el oriente. Luego de dos semanas, se solicita una comparación de los dibujos para ver cómo ha cambiado la posición lunar en el cielo nocturno y medir el desplazamiento en grados, calculando la cantidad de grados cada día.

Posteriormente, se compara la información con Stellarium para comparar la medición de los grados, usando la opción de información del satélite y la opción de cuadrícula ecuatorial. Desde allí, se realiza un tercer ejercicio con el Astronomy Education At The University Of Nebraska, que ofrece a los estudiantes la posibilidad de visualizar el estado de iluminación de cada fase, y los grados respecto al horizonte con la medida ecuatorial y del azimut. También permite ubicar la posición de la luna en el cielo y ofrece la ventaja de que, como Stellarium, es posible observar la luna en diferentes latitudes, llevando a comprender que la luna se observa de forma diferente en cada latitud.

Creación del calendario para medir los cambios estacionales en Colombia

Ejercicio que incluye distintos momentos durante el año, por lo que se constituye de las siguientes etapas:

1. Investigar sobre el uso de los monolitos en la antigüedad, para la observación del sol y su relación con los cambios estacionales.
2. Construir un pequeño monolito con materiales accesibles, como arcilla o papel maché, que permita observar la sombra proyectada por el sol.

3. Colocar el monolito en un lugar con buena exposición al sol, en medio de un círculo que indique los puntos cardinales, y asegurarse de que esté nivelado y orientado hacia el norte.
4. Tomar medidas de la sombra del monolito cada día a la misma hora, preferiblemente en la mañana, y registrarlas en una tabla.
5. Observar cómo la sombra del monolito se desplaza de norte a sur a lo largo del año, indicando así los cambios estacionales que, en el caso de Colombia, son dos temporadas de lluvia y dos temporadas secas.
6. Usar los datos recopilados para crear un calendario que exponga cuándo comienza cada estación del año.
7. Discutir en grupo sobre la importancia de la observación del sol, y del conocimiento sobre los cambios estacionales, en la agricultura y otras actividades humanas.
8. Este taller puede ser adaptado para diferentes edades y niveles de conocimiento, pero es importante asegurarse de que los participantes tengan un nivel básico de comprensión de los conceptos astronómicos necesarios. Además, se debe hacer énfasis en la importancia del cuidado del medio ambiente y en la necesidad de entender los ciclos naturales para poder vivir en armonía con ellos.

Las observaciones realizadas se comparan con los simuladores Astronomy Education At The University Of Nebraska, y con el Agustín Vallejo: Simulador de Sombras. Es posible encontrar los registros de la secuencia didáctica en Vallejo, Restrepo y Arboleda (2022, p. 93), en un trabajo que destaca la importancia del uso de simuladores en la comprensión de fenómenos astronómicos como los trabajados en el presente proyecto, pues permiten comparar y observar cómo sería la sombra del monolito en diferentes latitudes, y fechas, mientras se compara con las fechas sagradas de pueblos en las latitudes correspondientes.

Conclusiones

La arqueoastronomía se ha convertido en una herramienta muy importante para presentar los conocimientos ancestrales más dinámica y pertinentemente. Los estudiantes han encontrado relaciones importantes entre los fenómenos astronómicos, el clima y la construcción de conocimientos y cosmogonías, que justifican distintas formas de organización política y social. Al tiempo, ha sido posible construir una nueva comprensión del mito que va más allá del relato fabuloso, asumiéndolo como una manera de explicar el mundo que no implica necesariamente elementos fantasiosos, sino una riqueza de conocimientos

y posibilidades, al relacionarle con los ciclos de cultivo y la recolección de las cosechas, los ciclos de lluvia y sequía y la migración de la fauna.

La investigación ha favorecido la educación integral, pues permite comprender temas presentados en las áreas de religión, ética y ciencias sociales, a partir de ejercicios que se trabajan simultáneamente, pero también involucra tangencialmente áreas como la literatura, matemáticas, geometría y ciencias naturales. El reto es permear el currículo, de tal manera que se modifiquen las prácticas y comprensiones del mundo para introducir formas de etnomatemática o nociones no occidentales de medir y concebir la naturaleza, así como asumir el mito desde una perspectiva más amplia que facilite la comprensión de formas mucho más complejas y dinámicas del mundo, que podrían revitalizar la manera de organizarnos y de asumir al otro en el propio espacio vital. Con el tiempo será importante recorrer nuevas posibilidades para trabajar desde una visión menos occidental de la ciencia y más cercana a la tierra.

Divulgación

La investigación se ha socializado en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, donde hace parte de la línea de investigación de Ciudad, ciudadanía y territorio, y sirve de base para desarrollar propuestas de investigación e indagación para maestros en formación; también se ha participado en los espacios de Foro Educativo y en diversos contextos de divulgación como foros y simposios. Al tiempo, vale la pena destacar la contribución en los talleres de formación en Casa Maestra y una intervención en Lima, Perú, durante el 2023, donde fue posible exponer la propuesta pedagógica a los docentes del país. Hoy el proyecto cuenta con un trabajo articulado con el equipo de ciencias naturales para incluir el STEAM en el semillero de astronomía, que ahora se llama “Semillero de Astronomía y Agroecología”, participando en la red INNOBOG, creada por el IDEP, integrando además a un docente de tecnología.

Proyección

El proyecto de investigación generó un semillero de investigación con estudiantes de sexto a noveno, quienes, desde su interés por la astronomía ancestral, se han dedicado al análisis del funcionamiento del sistema natural de los Cerros Orientales, del Río Fucha y los humedales de la ciudad, desde el enfoque STEM+H, para comprender la manera como los muiscas convivían con el ecosistema, la forma como lo hemos alterado en la actualidad y cómo podríamos mitigar el impacto ambiental de la acción antropogénica, incluyendo además análisis del clima.

Referencias

- Álvarez, J. (2007). *Protocolo Tairona: sobre fecundación, embarazo, parto, de arqueoastronomía y arqueomedicina aborígen*. Bucaramanga: Editorial Cabra Mocha.
- Broda, J., Iwaniszewski, S., y Maupomé, L. (1991). *Arqueoastronomía y etnoastronomía en Mesoamérica*. México: Universidad Autónoma.
- Cossard, G. (2014). *Firmamentos perdidos: arqueoastronomía: las estrellas de los pueblos antiguos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eliade, M. (1978). *Mito y realidad*. Madrid: Guadarrama.
- Galindo, J. (2009). *Arqueoastronomía en la América Antigua*. Madrid: Equipo Sirius.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las Culturas*. México: Editorial Gedisa.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2015) *Cucunubá: Muisca, en proceso de implementar su plan de vida*. Bogotá: Fundación Rafael Pombo.
- Hoskin, M. (2002). *Reflejo del cosmos: Atlas de arqueoastronomía en el Mediterráneo antiguo*. Madrid: Equipo Sirius.
- Langebaek, C. (2019). *Los muisca, la historia milenaria de un pueblo chibcha*. Bogotá: Penguin Random House-Universidad de los Andes.
- Langebaek, C. (2013). *Patrimonio de la humanidad en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Langebaek, C. (2004). *Arqueología en una aldea prehispánica: El Infiernito, Valle de Leiva, Boyacá, Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Langebaek, C. (2021). *Antes de Colombia*. Bogotá: Editorial Debate.
- López, A. (2008). De mitos, estrellas y cosmogonías en las tierras del Cóndor. Córdoba: Editorial Brujas, pp. 55.

- Molina, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, N., Suárez, O., y Sánchez, M. (2013). *Mapeamento informacional bibliográfico de enfoques e campos temáticos da diversidade cultural: o caso dos journal CSSE, Sci. Edu. e Sci & Edu*. Recuperado el 11 de Junio de 2020 desde https://www.researchgate.net/publication/259560211_Mapeamento_informacional_bibliografico_de_enfoques_e_campos_tematicos_da_diversidade_cultural_o_caso_dos_journal_CSSE_Sci_Edu_e_Sci_Edu/
- Molina, A. (2007). Relaciones entre contexto cultural y explicaciones infantiles acerca del fenómeno de las adaptaciones vegetales. *Nodos y nudos*, Vol. 3, No. 23. DOI: 10.17227/01224328.1323
- Molina A. (2017). Algunas aproximaciones a una perspectiva intercultural: Entre discursos generales de la educación y específicos centrados en la naturaleza de lo que se quiere enseñar. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, No. 42. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.6971>
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (2004). *Estándares Básicos de Competencias. Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Ortiz, A. (2001). *La pareja y el mito: estudios sobre las concepciones de la persona y la pareja en los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Ortiz, A. (2006). *Mitologías amerindias*. Madrid: Trotta.
- Percy, Ch. (2006). *Las dos culturas*. México: UNAM.
- Quijano, A. (2008). *Arqueoastronomía de obras rupestres en el municipio de Pasto: sector noroccidental*. Pasto: Editorial San Juan de Pasto.
- Robbins, L. (2000). *Astronomy and Prehistory en Astronomy across cultures: "the history of non-western astronomy*. Massachusetts: Ed. Springer Science Business Media Dordrecht.
- Salge, M. (2007). *Festejos muisca en El Infiernito, Valle de Leyva: la consolidación del poder social*. Bogotá: Universidad de los Andes-CESO.
- Selin, H. (2000). *Astronomy and Prehistory en Astronomy across cultures: "the history of non-western astronomy*. Massachusetts: Ed. Springer Science Business Media Dordrecht.

Strauss, L. (1968). *Mitológicas I: lo cocido y lo crudo*. México: Siglo XXI.

Torres W. (1988) Espacios vivenciados. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. 25, No. 15, pp. 126-128.

University of Nebraska. (2010a). *Nebraska Astronomy Applet Project, Lunar Phase Module, lunar_applet040*. Recuperado desde <https://astro.unl.edu/naap/lps/animations/lps.html>

University of Nebraska. (2010b). *Nebraska Astronomy Applet Project, Motions of the Sun Module, sunmotion_068*. Recuperado desde <https://astro.unl.edu/naap/motion3/animations/sunmotions.html>

Vallejo, A. (2019). *Simulador de Sombras*. Recuperado desde <https://agustinvallejo.itch.io/simulador-de-sombras>

Vallejo, A., Restrepo, P., y Arboleda, L. (2022). *Creación e implementación didáctica de simulaciones interactivas para la enseñanza de fenómenos astrofísicos*. Universidad de Antioquia. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/372986050_Creacion_e_Implementacion_Didactica_de_Simulaciones_Interactivas_para_la_Ensenanza_de_Fenomenos_Astrofisicos#pf5d

Verrangia, D. (2014), Multiculturalismo, relaciones etnoraciales y enseñanza de las ciencias: algunos desafíos. *Miradas contemporáneas en educación: algunos puntos clave para el debate* (pp. 13-25). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Walsh, C. (2006). *Cruzando la raya: dinámicas socioeducativas e integración fronteriza: el caso del Ecuador con Colombia y Perú*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Zotti, G., Hoffmann, S., Wolf, A., Chéreau, F., y Chéreau, G. (2021). The Simulated Sky: STELLARIUM for Cultural Astronomy Research. *Journal of Skyscape Archaeology*, 6(2), pp. 221-258. DOI: <https://doi.org/10.1558/jsa.17822>

“Capitán Ambiente”. Potenciando aprendizajes ambientales en la escuela

Oscar Hernando García Cadena¹

Jenny Johanna Duarte Díaz²

Resumen

La estrategia de Educación Ambiental “Capitán Ambiente”, permite formalizar un ejercicio investigativo cuyo objetivo es caracterizar su desarrollo en la comunidad escolar donde genera impacto. Para esta caracterización se establece la idea de identificar los ejes potenciadores (P) de la estrategia, concebidos como elementos que surgen luego de reconocer aquello que dinamiza la enseñanza de la educación ambiental, y de realizar propuestas alrededor de cómo se podrían superar los obstáculos para potenciarla. Definiendo el elemento potenciador como una proyección que busca identificar el nivel deseable de enseñanza de la educación ambiental, que podrá ser implementado en contextos similares. Como ruta metodológica, la recolección de datos se realiza desde entrevistas narrativas a los líderes de la propuesta, y se concreta una revisión documental de diferentes investigaciones publicadas, enmarcadas en el desarrollo de la estrategia entre 2013 y 2023. Como hallazgos importantes, se destacan las categorías producto del análisis del desarrollo de la estrategia a lo largo del tiempo, y se identifican tres ejes potenciadores de gran importancia para los procesos de enseñanza de la educación ambiental en la escuela. Se ha reconocido la necesidad de establecer propuestas que permitan la incidencia de lo mediático en la generación de reflexión y discusión al abordar las situaciones que implican la relación humano-ambiente.

¹ Magister en Ciencias y Tecnologías del Deporte y Actividad Física; Licenciado en Educación Física; Docente de Educación Física y Deportes, Secretaría de Educación Distrital, IED La Concepción; Líder del Proyecto Ambiental Escolar; correo electrónico: oscargarciacadena@hotmail.com

² Doctora en Educación; Licenciada en Biología; Docente de Investigación, Secretaría de Educación Distrital, IED La Concepción; Líder del Proyecto Ambiental Escolar; correo electrónico: jjduarte@educacionbogota.edu.co

Palabras clave: Educación ambiental, súper héroe ambiental, ejes potenciadores.

La creciente identificación de problemáticas que afectan el ambiente del que hacen parte las sociedades, ha significado un aumento en el número de personas interesadas en reflexionar frente a la necesidad de incentivar cambios ambientales profundos, que permitan mitigar los problemas que se incrementan a diario. Esto resulta aún más evidente si se consideran opiniones como la de Blanco y Günther (2019), quienes observan el presente a partir de un cambio ambiental global que es indudable desde dos miradas: por una parte, la presencia de manifestaciones visibles de alteraciones negativas y severas, de origen principalmente humano; y, por otra, los procesos inducidos o planeados de reorganización social para enfrentar los efectos negativos de los cambios ambientales, como la transición energética, la agroecología, la adaptación a nuevos escenarios climáticos, los cambios en estilos de vida y el consumo verde.

No obstante, aunque hay un crecimiento de acciones positivas y se generan cada vez más políticas de cuidado y protección, las comunidades escolares continúan enfrentando el difícil reto de establecer estrategias que verdaderamente lleven a desarrollar una cultura ambiental capaz de transformar los hábitos y actitudes en el colegio. En tal sentido, vale la pena rescatar las conclusiones de Castillo, García, Cordero, Vermont y Oliva (2020), quienes observan que son escasos los equipos de trabajo dedicados a la labor ambiental, lo cual se suma al hecho de que se les asignan muchas actividades no necesariamente relacionadas entre sí, y a la ausencia de un liderazgo en materia educativa. Ello se completa con la insuficiencia de estrategias definidas y continuas para la formación, panorama muy cercano a la realidad de la escuela, que en aras de cumplir con los direccionamientos normativos, termina convirtiendo la enseñanza de educación ambiental en un conjunto de actividades desarticuladas que responden a fines poco relacionados con su propio contexto.

En esta lógica, permitirse desarrollar propuestas innovadoras que vayan de la mano con los intereses, emociones, expectativas y aspectos contextuales de quienes integran las comunidades escolares, puede ser la condición más importante para generar un avance significativo en la búsqueda constante de un cambio ambiental global. Este texto pretende documentar un ejercicio investigativo de corte escolar, que ha trascendido en términos del abordaje de la Educación Ambiental. Se trata de evidenciar las acciones de una estrategia de enseñanza en Educación Ambiental que ha utilizado diversos recursos a lo largo del tiempo, generando impacto y apropiación desde sus formas didácticas de trabajo, en una comunidad educativa del Distrito Capital. Proponiendo que desde el análisis investigativo de esta estrategia, surgen elementos que denominamos ejes potenciadores (Duarte

2020), los cuales podrán ser implementados en comunidades educativas de contextos similares.

La estrategia de investigación se origina en una problemática del escenario escolar explicada por Duarte y Vallejo (2013), quienes exponen que tradicionalmente se buscaba desarrollar estrategias de conciencia enfocadas en el cuidado de los recursos, desde un modelo convencional vinculado esencialmente a los saberes propios de las Ciencias Naturales, que poco tenían en cuenta a los jóvenes de la comunidad y sus intereses. Ubicando, de acuerdo con González (2000), a esta comunidad educativa en un momento de la dimensión ambiental conocido como la ambientalización de las ciencias naturales, donde se propone añadir contenidos relacionados con el ambiente a esta área particular.

Partiendo de esa mirada, y con la propuesta de transformación, se plantea una estrategia de formación ambiental a la comunidad educativa, denominada “Capitán Ambiente”; apoyada en un diseño para el manejo de herramientas audiovisuales y visuales, que se enmarca en el horizonte institucional del colegio, el cual busca ofrecer una formación integral, con condiciones necesarias para ejercer competencias que potencien la constitución de ciudadanos líderes, capaces de razonar, debatir y responder con acierto a las problemáticas ambientales y sociales de la comunidad en la que están inmersos (IED La Concepción, 2021). Así, con el objetivo de evidenciar el transcurrir histórico de la estrategia e identificar los aspectos que pueden considerarse aportantes, se plantea un ejercicio de sistematización por categorías, donde los autores realizan un análisis que concluye en los denominados ejes potenciadores (Duarte, 2020) de la estrategia “Capitán Ambiente”, como propuesta para ser desarrollados en contextos similares.

Metodología

Los aspectos metodológicos desarrollados en este texto, son planteados a partir del paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo (Hernández y Mendoza, 2018) y, en un primer momento, se describen desde la recolección y análisis de narrativas de los profesores que han liderado la estrategia, mientras que, para su segundo espacio, parten del análisis de documentos investigativos, realizados al interior de la comunidad educativa, que se han enmarcado en la misma estrategia durante una ventana de tiempo de 10 años, exponiendo el desarrollo de “Capitán Ambiente” como alternativa potenciadora para el trabajo en educación ambiental en otras comunidades escolares.

Para evidenciar los momentos históricos en el desarrollo de la estrategia se realiza un análisis de entrevistas narrativas, entendiendo, junto a Riessman (1993), Flick (1998), Schütze (2010) y Appel (2005) (Citados por Agoff y Herrera, 2019), que este tipo de instrumento cualitativo es una forma particular de la entrevista en profundidad, idóneo para reconstruir procesos subjetivos desarrollados en el tiempo. La entrevista narrativa permite, en efecto, recuperar la dimensión temporal de todo proceso social, y mostrar las diferentes formas en que los sujetos actúan dentro de los marcos de acción instaurados por los sistemas sociales que les rodean (Agoff y Herrera, 2019). Es por eso que las entrevistas narrativas toman importancia para describir los aspectos temporales de actuación en la estrategia “Capitán Ambiente”, y se realizaron a los docentes partícipes del proyecto, quienes desde sus narrativas, luego del proceso de triangulación de información, destacaron la descripción de la estrategia como aspecto relevante en el desarrollo de sus objetivos a lo largo del tiempo.

Posteriormente, desde una revisión documental (Pinto y Gálvez, 1996), se tomaron distintos referentes de investigaciones realizadas en la IED La Concepción durante los últimos 10 años, enmarcados en la implementación de esta estrategia, enfocándose en aquellos que permiten describir las categorías relevantes que han posibilitado mantener la estrategia a lo largo del tiempo, constituyéndola como una experiencia significativa escolar en el campo de la educación ambiental, que lidera el Proyecto Ambiental Escolar y se reconoce desde su impacto y alcances.

Finalmente, el ejercicio de sistematización expone los elementos que pueden potenciar las formas de concebir y practicar la educación ambiental en otros espacios escolares, de contextos similares. Esta propuesta de análisis, que involucra los ejes Potenciadores (P), está basada en la desarrollada por Duarte (2020), quien los define como producto de identificar aquello que dinamiza la enseñanza, y de proponer el cómo se podría superar lo que la obstaculiza, potenciando la práctica del profesor, definiendo el elemento potenciador como una proyección cuyo interés es identificar el nivel deseable.

La propuesta de Duarte (2020) parte de un dispositivo conceptual y metodológico propuesto por Martínez (2000) y retomado por Fonseca (2018), que gira alrededor de los aspectos implícitos en la construcción del conocimiento, hasta plantear la perspectiva de los ejes DOC (Dinamizadores, Obstáculo y Cuestionamiento), donde los ejes Dinamizadores (D) son los conocimientos que se aproximan a visiones alternativas que parecen impulsar un proceso de cambio; los de Cuestionamiento (C) representan contradicciones que pueden catalizar un proceso de cambio; y los de Obstáculo (O) implican reconocer que hay cierto conocimiento que impide visiones alternativas y favorece las convencionales. Como propuesta, Duarte (2020) agrega un cuarto eje: el Potenciador (P); que

parte de identificar el eje dinamizador (D), pasando por el de cuestionamiento, hasta reconocer que D podría ser potenciado, siendo específico en el cómo podría lograrse. Dicha estructura es importante en el ejercicio de análisis del desarrollo de la estrategia “Capitán Ambiente”, porque la sistematización permite el surgimiento de los ejes potenciadores, los cuales se plantean en términos de su aplicabilidad a la hora de implementarse en comunidades con contextos similares.

Junto a ello, es necesario destacar que la descripción metodológica que ha guiado la estrategia de “Capitán Ambiente” a lo largo del tiempo, parte de un enfoque interpretativo que sigue lo planteado por Cohen y Manion (1990), quienes lo entienden desde la perspectiva de una teoría que lleva a una reflexión para conformar la realidad de hechos observables, por interpretaciones construidas por el propio sujeto. En la misma línea, los instrumentos diseñados e implementados en el marco de la estrategia, incluyen tres cuestionarios (Tójar, 2006) cuyo objetivo fue el de producir un diagnóstico y caracterización de las problemáticas ambientales del contexto estudiantil; desde allí se han construido las herramientas didácticas desarrolladas. Los cuestionarios fueron previamente validados e indagaron por las visiones de educación ambiental en la comunidad educativa.

Resultados

Desarrollo de la propuesta

Para comprender el panorama de resultados de la propuesta es necesario, en primer lugar, una descripción de la estrategia “Capitán Ambiente”, que parte de las narrativas de los profesores, señalando aspectos importantes en cuanto a los objetivos planteados, que estructuran las categorías identificadas. En esa línea, se puede comenzar por destacar que “Hacia el año 2013, se abordó la indagación en la comunidad educativa de la forma en la que se abordaba la educación ambiental (Duarte y Vallejo, 2013), un interés que supuso la búsqueda, más asertiva en cuanto a sus fines, de un mensaje ambiental en la escuela.

Así inició un ejercicio de formación con estudiantes relacionado con el “saber ambiental en la escuela”, y el “ser joven como sujeto transformador de la sociedad”, tomando como referente los fundamentos de la Red Juvenil Ambiental (RJA). Con el apoyo del Canal Capital y del Centro Ático de la Universidad Javeriana, fue posible integrar al trabajo distintas herramientas tecnológicas de educación ambiental y, como producto del proceso de formación, en el año 2014 surgió la idea de una herramienta innovadora enfocada en la creación de un súper héroe ambiental, para invitar a los estudiantes a ser parte del grupo ambiental

institucional. Por su acogida, se propuso una alianza con el Canal Capital para la producción de una miniserie escolar donde el súper héroe llevara un mensaje de cuidado. Entonces se realizaron filmaciones que concluyeron en una producción audiovisual propia del colegio, llamada “Capitán Ambiente”, socializada durante espacios televisivos del canal y por los estudiantes en el colegio.

Pensando en que la mayoría de súper héroes cuentan con su propia historieta, en el año 2015 los estudiantes retomaron un trabajo de ilustración ambiental, y se diseñó una cartilla para colorear. Para lograrlo, se recolectaron ideas de los alumnos y, luego del proceso de sistematización, fue posible concretar una historia que narra la llegada del Capitán Ambiente a la tierra, para unirse con los estudiantes del colegio y promover acciones de cuidado de los recursos naturales y un cambio de actitud hacia el planeta. En su esquema general, la cartilla conservó aspectos relevantes de la producción audiovisual, pero profundizando en el aspecto de las problemáticas ambientales que tocan directamente a la comunidad. Con esta nueva idea, el objetivo de la estrategia se concentró en propiciar el liderazgo ambiental en los estudiantes, quienes, desde un componente educativo, buscaban que sus compañeros de grados menores tomaran conciencia de las problemáticas ambientales a partir del lema: “Todos podemos ser héroes ambientales”.

En medio de toda la iniciativa, un elemento destacable por su impacto fue la inmersión de los jóvenes líderes ambientales en otras instituciones del Distrito y del departamento durante el año 2016, que se planteó desde la perspectiva de desarrollar procesos de formación de líderes ambientales en las instituciones visitadas, permitiéndoles el uso de las herramientas ya diseñadas e incentivándoles a la futura construcción de materiales didácticos. Fue así como los jóvenes fundaron nuevos espacios de socialización para compartir con otros estudiantes, ampliando la idea de pensarse como líderes en la sociedad.

En 2017 se organizó la segunda edición de la cartilla, dirigida a estudiantes de básica secundaria y diseñada incluyendo sus ideas, lo cual supuso la realización de una encuesta de preguntas abiertas, donde los líderes ambientales indagaron por los intereses de sus compañeros de secundaria en cuanto a la idea de trabajar la educación ambiental en la escuela, y cómo propiciar la continuidad de la historieta del Capitán Ambiente, hasta consolidar la información necesaria, pues se buscaba identificar las problemáticas ambientales con impacto en la sociedad, para diseñar ilustraciones e incluir información conceptual que llevara a comprender las dimensiones de tales problemas a nivel mundial, y generara conciencia desde un posicionamiento crítico. Finalmente, para 2018 y 2019 la cartilla incursionó plenamente en los diferentes espacios de las aulas, generando discusiones y reflexiones en estudiantes y docentes.

Durante la época de pandemia (2021), partiendo del aprendizaje basado en retos, y con el apoyo de profesores de diversas áreas permeados por el mensaje del Capitán Ambiente, se identificó la necesidad de consolidar una nueva cartilla que incluyera un enfoque de gamificación, dando paso a la tercera edición de la cartilla, enfocada en fortalecer competencias comunicativas y ambientales propias para la edad de los estudiantes, y relacionada con el Énfasis en Comunicación propuesto por la institución.

La nueva publicación apostó por el uso didáctico de ilustraciones y producciones narrativas ambientales llamadas “micro cuentos”, las cuales fueron diseñadas por los profesores involucrados, unidos por la idea de que este material didáctico interdisciplinar resultaba útil para el trabajo en los distintos espacios. La cartilla presentó actividades para estudiantes de diversos niveles educativos, utilizando como hilo conductor la historia del Capitán Ambiente que, desde la ficción, ahora tenía la capacidad de transportarse en el tiempo para llamar la atención de los estudiantes hacia la conciencia ambiental. Hoy, en 2023, continúa su implementación en los diversos niveles escolares, con trabajos de aula acompañados por todos los docentes del colegio.

Investigaciones enmarcadas en la estrategia

El segundo elemento a destacar dentro del apartado de hallazgos, es el de la revisión de los diferentes ejercicios investigativos construidos por los profesores de la institución que han participado del trabajo; la cual resulta fundamental para el desarrollo de la estrategia, porque permite reconocer el impacto y trascendencia de la iniciativa en las propias prácticas docentes. La siguiente tabla incluye algunos enlaces que permitirán al lector acercarse a lo realizado.

Tabla 1. Referentes de investigaciones y experiencias consultadas

Año	Documentos de referencia	Autores
2023	Práctica de educación ambiental de un profesor de Educación Física	Duarte, J., Valbuena, E., y García, O. <i>Revista TED</i>
2020	Caracterización del Conocimiento Didáctico del contenido sobre Educación Ambiental de profesores de Bogotá, Colombia. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11918	Duarte, J. [Tesis de Doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional

2019	Sistematización de la experiencia “Capitán Ambiente”. Una apuesta de formación de líderes ambientales escolares. https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/35852	Quiroga, M. [Tesis de Maestría]. Universidad Militar
2019	“Capitán Ambiente”. Una propuesta de ficción para la formación ambiental. <i>Revista Bio-grafía</i> . https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11165 .	García, O., y Aguirre, E.
2018	PRAE “Ambiente escolar la Concepción” (Documento en actualización constante)	Área de ciencias naturales y educación ambiental
2017	Formación de jóvenes como líderes ambientales: el caso del CED La Concepción de Bogotá. <i>Revista Bio-grafía</i> . https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7156	García, O., y Duarte, J.
2014	Miniserie Canal Capital. Video disponible en YouTube https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=r--XlhNkmNs	García, O., y Duarte, J
2013	El ambiente desde lo audiovisual y los espacios alternativos. Zoom en mi entorno. Secretaría de Educación del Distrito [SED]. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1478/Reconocimiento%20social%20a%20maestros%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y	García, O., y Duarte, J
2013	Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en el CED La concepción (Bogotá-Colombia). <i>Revista Bio-grafía</i> . https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2430	Duarte, J., y Vallejo, C.

La anterior revisión documental (*Tabla 1*), que comprueba la trazabilidad de las investigaciones académicas y experiencias alrededor de la estrategia “Capitán Ambiente” en la comunidad que le dio origen, lleva a plantear categorías que a su vez se han convertido en elementos de análisis. La primera de ellas, desde el liderazgo ambiental, que permite reconocer a la juventud como eje central de las ideas y cambios dirigidos a solucionar las problemáticas del contexto, lo cual destaca la importancia de reconocer a la juventud como actor transformador de las sociedades.

Así, la estrategia de investigación desarrolló un sentido de empoderamiento en los estudiantes, resultado directo del objetivo inicial de la propuesta, pues, con la implementación de procesos de socialización, desarrollaron capacidades de trabajo en equipo, de reconocimiento y respeto por el otro; gracias a que, en términos de la formación de liderazgo juvenil, en el proyecto se asumió la idea de que existe una doble vía para trabajar la participación y visibilidad del estudiantado: en primer lugar, desde el rol que los propios jóvenes se asignan como transformadores, continuadores o herederos; y, en segundo lugar, desde el papel asignado por los adultos a los jóvenes en el marco de la construcción de una figura social (Kriger, 2014); dos direcciones necesarias que les facilita asumirse desde el rol de líderes, lo cual se puede comprobar desde el hecho de que los egresados que fueron líderes ambientales de la estrategia Capitán Ambiente, hoy se encuentran en procesos de formación académica en la Universidad Nacional y Distrital, donde logran aportes significativos.

La segunda categoría, producto de la trazabilidad de las investigaciones, es la construcción de estrategias didácticas diferentes como, en este caso, emplear la ficción para movilizar el saber ambiental de los estudiantes. Un ejercicio que toma en cuenta lo planteado por Cortés y Parga (2015), desde la idea de que la ciencia ficción lleva a experimentar diferentes emociones, asumir posturas frente a distintas situaciones, mientras enriquece la imaginación; lo cual, para el proyecto, se traduce en la edificación de propuestas diferentes a las tradicionales para abordar la educación ambiental, permitiendo el desarrollo de la imaginación desde el elemento de ficción. Una perspectiva que permitió generar acciones alternativas de gran impacto, con la participación de un gran número de miembros de la comunidad y la inclusión de otras instituciones educativas, aprovechando, además, que la idea del Capitán Ambiente permitió reconocer la importancia del súper héroe como referente cultural que funciona como un ejemplo para las sociedades, con un perfil enfocado en ayudar a las comunidades y solucionar las problemáticas, un modelo a seguir.

La tercera categoría producto de la trazabilidad de las investigaciones, consiste en la posibilidad de extraer la educación ambiental de la etapa de la curricularización ambiental propia del área de Ciencias Naturales, pues la estrategia ha liderado un trabajo que parte especialmente de los saberes experienciales de un docente de educación física, hasta lograr despertar el interés de los docentes de diferentes áreas alrededor de los procesos de educación ambiental en la escuela. En esta lógica, el proyecto ambiental institucional no solo favorece la educación integral, sino la interdisciplinariedad, al incluir docentes de áreas distintas que se reúnen, en principio, para discutir cuestiones sobre el medio ambiente desde una perspectiva holística, logrando plantear la necesidad de la interdisciplinariedad ambiental. Dicho esto, es posible concluir que la *Tabla 1* no solo expone una

lista de trabajos, sino que representa la forma en que la estrategia del Capitán Ambiente ha trascendido el objetivo planteado en 2013, permeando la comunidad educativa, convirtiéndose en eje central del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), y planteando el comienzo de procesos de interdisciplinariedad en el diseño curricular escolar.

Elementos potenciadores del Capitán Ambiente

Como se planteó anteriormente, el análisis de los ejes DOC permite identificar los ejes potenciadores de la estrategia Capitán Ambiente, vinculados a la forma de concebir y practicar la Educación Ambiental en el Colegio La Concepción. Lo cual se expresa desde la definición de las categorías emergentes, de los elementos que dinamizan la propuesta, y de aquellos que se convierten en potenciadores al superar los obstáculos y cuestionamientos; aspectos sintetizados en la siguiente tabla.

Tabla 2. Matriz de articulación de los ejes DOC, de los elementos potenciadores de la estrategia Capitán Ambiente

Qué puede ser potenciado (a la vez es dinamizador)	Qué elementos pueden contribuir a la potenciación (deriva de elemento obstaculizador)	Qué potencia en el Capitán Ambiente y la EA escolar (elemento potenciable)
Desarrollo de estrategia extracurricular desde el saber experiencial de un docente que no pertenece al área de Ciencias Naturales	Conceptualización sobre ambiente y Educación Ambiental. Necesaria formación en el campo	Construcción del conocimiento ambiental no limitado a las Ciencias Naturales
Identificación de intereses de los jóvenes estudiantes y desarrollo del componente educativo	Identificación de intereses particulares y necesidad de caracterización contextual de la comunidad educativa	Liderazgo ambiental en los jóvenes
Trabajo colectivo que integra ideas y expectativas de docentes de diversas áreas del conocimiento	Construcción de una visión más rica del concepto de ambiente y educación ambiental	Desarrollo de estrategias colectivas de tipo interdisciplinario

El primer eje potenciador es el desarrollo del conocimiento ambiental que no es propio de las ciencias naturales, ligado al hecho de que el docente líder de la estrategia cuenta con una formación disciplinar en Educación Física; él conserva un acervo de conocimientos propios de sus saberes experienciales y los desarrolla desde allí. El profesor cuenta con elementos que le permiten abordar las problemáticas ambientales hasta lograr niveles complejos de pensamiento y ejecución, por ejemplo, con el trabajo de la cartilla, cuya búsqueda giró alrededor de la autoformación y se apoyó en los procesos de acompañamiento con entidades (Duarte, 2020).

Un segundo eje potenciador es el desarrollo del liderazgo ambiental en los jóvenes, quienes hoy pueden realizar sus propias construcciones, expresando sus aprendizajes en términos de trabajo colectivo y del componente educativo. La estrategia habilitó su empoderamiento como líderes ambientales capaces, partiendo de la construcción e implementación de herramientas enfocadas en un súper héroe ambiental, de proyectar en sus compañeros y maestros saberes propios del campo ambiental. Ello ha permitido reconocer que la transmisión del mensaje por los pares resulta mucho más significativa, aspecto también importante para Tovar (2011), quien destaca el valor de los espacios de diálogo a la hora de formar ciudadanos como líderes ambientales, asumiendo que tales escenarios posibilitan la construcción de un perfil estructurado desde un componente disciplinar, uno humano-social y otro educativo; de tal manera que sean gestores de procesos sociales interesados en abordar los problemas ambientales locales, con la facultad de potenciar en otros ciudadanos estas mismas características.

El tercer eje potenciador es la propuesta de trabajo interdisciplinar, pues, aunque los PRAES sean direccionados como proyectos transversales, resulta complejo vincular los distintos saberes y actores; sin embargo, la estrategia “Capitán Ambiente” logró comenzar un proceso de construcción colectiva de trabajo incluyendo docentes de distintas disciplinas, quienes, pensándose desde la posibilidad de desarrollar competencias comunicativas y ambientales, utilizaron la herramienta de creación literaria para generar interacciones de saberes.

Conclusiones

La revisión de aspectos que determinaban a la educación ambiental en este tipo de comunidad educativa, permite concluir que la formulación del mensaje que se quiere enseñar sobre este tipo de educación, muchas veces no se conecta con las políticas y formas de abordarla, por lo que resulta poco apropiada. Así, es necesario variar las formas tradicionales de educación ambiental en la escuela, estableciéndolas de manera independiente al área de conocimiento o formación

de los maestros que asumen este reto normalmente; con la seguridad de que no es conveniente limitarse a trabajar las problemáticas ambientales desde la misma óptica, por lo que resulta imperativo incluir otros actores que construyan propuestas innovadoras desde su cotidianidad,, para permear eficazmente la conciencia de las comunidades en términos de solucionar sus propias problemáticas ambientales.

La estrategia “Capitán Ambiente” permite reconocer el impacto y la incidencia de lo mediático a la hora de impulsar en los diferentes integrantes de la comunidad educativa la reflexión, discusión e incluso polémica alrededor de las situaciones vinculadas a la relación entre humanos, contexto y sentido ambiental, aspecto muy interesante porque el trabajo realizado lleva a comprender que el campo de la educación ambiental no es exclusivo de las ciencias naturales, y que los profesores formados en diversas disciplinas están en la capacidad de contribuir con gran cantidad aportes valiosos.

Referencias

- Agoff, C., y Herrera C. (2019). Narrative Interviews and Discussion Groups in the Study of Couple Violence. *Estudios sociológicos*, Vol. 37, No. 110. DOI: <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Fundamentos y trayectoria de la Red Juvenil Ambiental (RJA) en el Distrito Capital*. Bogotá: Editores Bogotá Humana.
- Blanco, G., y Gunther, M. (2019). De crisis, ecologías y transiciones: reflexiones sobre teoría social latinoamericana frente al cambio ambiental global. *Revista colombiana de Sociología*, Vol. 42, No.1, pp.19-40. DOI: <https://doi.org/10.15446/rsc.v42n1.73190>
- Castillo, A., García, G., Cordero, W., Vermont, R., y Oliva, Y. (2020). Diagnóstico ambiental participativo con jóvenes de una Reserva Ecológica municipal para el diseño de una propuesta de educación ambiental no formal. *Acta universitaria*, Vol. 30. México. DOI: <https://doi.org/10.15174/au.2020.2355>
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.

- Cortés, E., y Parga, L. (2015). *Ciencia ficción: una apuesta para la enseñanza de la ciencia*. [Tesis de grado de la Licenciatura en Educación Infantil]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Duarte, J., y Vallejo, C. (2013). Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en el CED La concepción (Bogotá-Colombia). *Revista Bio-grafía*. Universidad Pedagógica Nacional. ISSN 2027-1034. pp. 104-112.
- Duarte, J. J. (2020). *Caracterización del conocimiento didáctico del contenido sobre educación ambiental de profesores de Bogotá*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11918>
- Duarte, J., Valbuena, E., y García, O. (2023). Práctica de educación ambiental de un profesor de Educación física. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fonseca, G. (2018). Los ejes DOC: una estrategia conceptual y metodológica en la construcción del conocimiento profesional del profesor. *Revista Científica*, 31(1), pp. 68-84.
- García, O., y Duarte, J. (2017). Formación de jóvenes como líderes ambientales: el caso del IED La Concepción de Bogotá. *Bio-grafía*, 10(19), pp. 610-618. DOI: <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7156>
- García, O., Aguirre, E., y Duarte, J. (2019). “Capitán ambiente”, una propuesta de ficción para formación ambiental. *Bio-grafía*, pp. 1793–1803. Recuperado desde <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11165>
- González, E. (2000). La transversalidad de la Educación Ambiental en el currículum de la enseñanza básica. Reflexiones sobre la educación ambiental II. *Carpeta Informativa CENEAM*. México: Editorial Ministerio de Medio Ambiente.

- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.
- IED La Concepción. (2018). *Proyecto Ambiental Escolar (PRAE): “Ambiente Escolar La Concepción”*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- IED La Concepción. (2021). Proyecto Educativo Institucional (PEI): *“La Concepción hacia el futuro. Construyendo hechos de vida”*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Kruger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 12, No. 2, pp. 583-596.
- Martínez, C. A. (2000). *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimiento del medio* [Tesis Inédita de Doctorado]. Universidad de Sevilla.
- Pinto, M., y Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido: procesamiento de información*. Madrid: Síntesis.
- Quiroga, M. (2020). *Sistematización de la experiencia “Capitán Ambiente”. Una apuesta de formación de líderes ambientales escolares*. [Tesis de Maestría]. Universidad Militar de Colombia. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10654/35852>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tovar, J. (2011). Fundamentos para la formación de líderes ambientales comunitarios: consideraciones sociológicas, deontológicas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas. *Revista Luna Azul*. ISSN 1909-2474.

Incidencia de la educación emocional, en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de Básica Primaria

Francia Inés Acuña Ramírez¹

Resumen

Desde la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional adquiere gran importancia en la formación integral de las personas; por ello, la presente investigación busca determinar el impacto de la educación emocional en la Inteligencia Emocional (IE) y en el Rendimiento Académico (RA), en estudiantes de 8 a 12 años de edad en un colegio público de la ciudad de Bogotá, con una muestra de 112 participantes, bajo un estudio cuasiexperimental con pretest-posttest. Para medir la variable IE se empleó el THInEmE; mientras que el RA se tomó del promedio de notas escolares de acuerdo con el SIEE; el análisis de datos se realizó bajo la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Los resultados son estadísticamente significativos entre el grupo experimental y el de control, rechazando la hipótesis nula para el experimental. La correlación entre variables con la prueba de Pearson es estadísticamente significativa, y refiere una asociación significativa entre IE y RA. Dichas conclusiones advierten sobre el beneficio de la educación emocional en edad infantil para las variables dependientes, confirmando la importancia de formar emocionalmente a niños y jóvenes para el éxito académico, personal y profesional, revelando la necesidad de fortalecer integralmente desde las competencias emocionales y las políticas educativas públicas.

Palabras clave: Inteligencia emocional, educación emocional, rendimiento académico, formación integral, niños en Educación Básica.

¹ Psicóloga, Universidad Católica de Colombia; Doctora en Educación, Universidad de Cuauhtémoc, México; Coordinadora, Colegio Veintiún Ángeles IED, Localidad de Suba; correo electrónico: facuna@educacionbogota.edu.co

Problema de estudio

En Latinoamérica y el mundo el éxito escolar preocupa a padres, estudiantes, docentes y, por supuesto, a los encargados de definir las políticas educativas. Por tal razón, es posible encontrar múltiples definiciones que, en definitiva, se inclinan por definirle como el logro de una meta educativa a través de los procesos de aprendizaje promovidos por la escuela u otro centro académico. Pero, más allá de la definición, resulta inevitable estar de acuerdo con lo propuesto por Brunner (2013), frente a la situación del éxito académico en nuestro contexto, cuando señala que a pesar de que se han ampliado los accesos de la educación en América Latina, estos esfuerzos no son suficientes para reducir la brecha de desigualdad socioeconómica y cultural.

Lo anterior, deja al descubierto que, de acuerdo con los análisis realizados a partir de las pruebas PISA (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013), en América Latina la formación en las competencias mínimas de aprendizaje no se logra a la edad promedio de 15 años. Un panorama que refleja la necesidad de fortalecer las políticas educativas desde las mismas prácticas pedagógicas, pues la formación educativa debe ir más allá de los conocimientos, implicando el desarrollo de competencias emocionales que conlleven al bienestar desde los primeros años de la vida y hacia todas las etapas de la misma (Bisquerra y Hernández, 2017).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017), destacó la importancia de implementar la educación emocional dentro de la formación de los estudiantes en todas las etapas escolares. Igualmente, la Secretaría de Educación del Distrito (2019), publicó el programa “Emociones para la vida” con el objetivo de fortalecer las competencias socioemocionales de niños y niñas de Básica Primaria en las escuelas públicas de Bogotá. Desde acá, es importante determinar si las herramientas socioemocionales también coadyuvan al mejoramiento de la calidad educativa y del rendimiento académico (Secretaría de Educación del Distrito, 2019) y su lugar como factor preponderante para afrontar los desafíos de la nueva realidad planteada luego de la pandemia (Abadía, Gómez y Cifuentes, 2021), considerando que desde marzo de 2020 se presentó un cierre de todas las instituciones educativas que afectó significativamente el RA real de los estudiantes.

Considerando lo señalado, se pretende determinar el vínculo entre la educación emocional, las competencias emocionales (IE) y el rendimiento académico (RA) de niños y niñas que cursan tercer y cuarto grado de primaria, reconociendo en este trabajo de investigación la preocupación de los docentes por la falta de

autocontrol de los estados de ánimo de los estudiantes en esta edad escolar, que afecta considerablemente la convivencia escolar y el RA. Así, surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera una intervención de un programa de educación emocional incide en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de estudiantes de tercer y cuarto grado de Básica Primaria, jornada mañana, del Colegio Isabel II IED en Bogotá, Colombia?

Justificación

Históricamente, los procesos cognitivos y emocionales han sido trabajados de forma independiente, la IE los vincula como elementos manifiestos en el desarrollo integral de los seres humanos. Desde hace un tiempo, se ha reconocido que el éxito personal y profesional no depende de un coeficiente intelectual alto, sino que también hace parte la autorregulación emocional manifiesta en la mediación de las emociones a la hora de interactuar (Merchán, 2017). Esto hace ver que la educación es el campo ideal para la formación de las competencias emocionales, y que deben hacer parte de las políticas educativas y el currículo. Esta correlación, entre la IE y el éxito escolar, posiblemente permite discernir sobre la importancia de la primera a la hora de lograr la segunda y, por ende, el éxito personal y/o profesional, aspectos importantes en los objetivos que se trazan desde la educación.

Metodológicamente, esta investigación busca comprobar la correlación entre la IE y el RA en el contexto escolar, bajo un paradigma positivista de enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental con pretest-postest, desde los estudios que se han venido realizando en educación emocional en la escuela y que han arrojado importantes resultados. En Colombia, los análisis no se han concretado plenamente, ya que la mayoría de la población de los estudios abordados es adolescente o adulta joven, mientras que la población del presente estudio de investigación es infantil, perteneciente a escolares de tercer y cuarto grado de Básica Primaria.

La implementación de un programa en educación emocional, puede responder a la necesidad de adquirir y fortalecer competencias emocionales en los estudiantes desde la escuela. Ésta, entonces, se ve enfrentada a subsanar la demanda social de una formación integral que vincule competencias emocionales dentro del currículo. Es así como el MEN, en el Foro Educativo Nacional (2017), resalta la importancia de implementar los programas de educación emocional en las escuelas, y la Secretaría de Educación del Distrito publica *Emociones para la vida* (2019), lo cual, sin embargo, no ha impedido que, en la práctica, esta transversalización sea invisible.

Población

La población adoptada por el estudio se compone de niños y niñas de tercer y cuarto grado de Básica Primaria, jornada mañana del Colegio Isabel II IED, en la Localidad de Kennedy; con un total de 210 estudiantes con un rango de edad de entre 8 y 12 años aproximadamente, en condiciones sociales de estratos 2 y 3 de la sociedad colombiana, con familias fluctuantes, tanto del país como extranjeras (Colegio Isabel II IED, 2019).

Para la investigación se consideró una muestra representativa de 112 participantes, con 95% de nivel de confianza y 8% de margen de error, dividida en el grupo control y el grupo experimental, cada uno de 56 participantes. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia con participantes de grado tercero y cuarto de primaria, jornada mañana, que asistieron presencialmente a clases y que contaron con la autorización de los padres, quienes manifestaron su intención de participar voluntariamente, teniendo en cuenta la situación de alternancia y poca asistencia presencial derivada de la crisis del COVID-19, que no facilitó la presencialidad del total de los estudiantes.

Objetivo General

Determinar la incidencia de un programa de educación emocional en el incremento del nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, de tercer y cuarto grado de Básica Primaria, jornada mañana, del Colegio Isabel II IED; de tal manera que sea posible reconocer la importancia de la educación emocional en la formación integral de los niños y niñas, a través de la participación de los estudiantes de 8 a 12 años de la institución.

Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de Básica Primaria, jornada mañana, del Colegio Isabel II IED, enmarcado en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).
- Determinar las competencias emocionales de los estudiantes de tercer y cuarto grado de Básica Primaria, jornada mañana, del Colegio Isabel II IED, por medio del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE).
- Implementar el programa de educación emocional “Emociones para la vida” de la SED (2019), para los estudiantes de tercer y cuarto grado de Básica Primaria, jornada mañana, del Colegio Isabel II IED.

- Evaluar el impacto generado sobre el rendimiento académico, con la implementación del programa de educación en inteligencia emocional, en estudiantes de tercer y cuarto grado, de Básica primaria, del Colegio Isabel II IED, jornada mañana.

Marco de referencia

Inteligencia Emocional (IM)

El concepto de inteligencia siempre se ha dado como una característica de la mente humana y de los instrumentos que así lo determinan a partir de la psicometría, dándole gran importancia al éxito académico como elemento fundamental para demostrar el nivel de inteligencia. En contraste, Gardner (1995) afirma que no solo se requiere de lo intelectual para lograr el éxito en la vida, por ello propone entender el término de “inteligencia” como la capacidad que, a su vez, contiene diversas destrezas susceptibles de ser desarrolladas a lo largo de la vida, las cuales se activan o inhiben dependiendo de las oportunidades del contexto socio-cultural y la educación. Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que las inteligencias son expresadas al momento de enfrentar tareas o contextos específicos; por tal razón, Gardner (2016) asegura que no existen las inteligencias puras, y que éstas son evaluables a partir de la observación, tanto de los sujetos considerados expertos en alguna destreza, como de quienes no lo son, observando en estos últimos la habilidad para tomar decisiones al enfrentarse a situaciones desconocidas.

Entonces, la IE nace con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), quien plantea la existencia de al menos 7 clases de inteligencias en el ser humano y le relaciona directamente con la inteligencia interpersonal e interpersonal. La IE se define como esfera que contribuye al uso de las emociones para beneficio y bienestar propio, guiando el comportamiento personal e influyendo en las relaciones consigo mismo y con los demás. Dicho esto, la escuela es un escenario ideal en el proceso de educación integral de las personas, porque con el desarrollo de las IE se pueden potenciar las capacidades innatas de cada estudiante.

Existen básicamente tres modelos dominantes de Inteligencia Emocional (IE). El primero, de Salovey y Mayer (1990), afirma que el ser humano tiene la facultad para percibir, dar valor y manifestar las emociones propias y las que le rodean, con habilidades de reconocimiento emocional y comprendiendo cada emoción para regularla. El segundo modelo es de Bar-On (2006), quien, con la matriz multifactorial de relaciones emocionales y competencias sociales, deja en evidencia las habilidades de los seres humanos para reconocer, comprender

y manejar emociones, lo que facilita su relación con los demás, adaptación al cambio y resolución de problemas. El tercer modelo es de Goleman (2015), quien afirma que las capacidades racionales de las personas no son las más importantes a la hora de lograr la superación personal, y que gran número de los elementos en los modelos de IE se ajustan a las esferas genéricas de autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

En general, las emociones son complejas, multidimensionales, y son respuestas del sistema neurofisiológico, motor y cognitivo; siempre tendrán interrelación con la cognición, ya que las son fundamentales para el razonamiento de las personas. Preparar a la persona para su supervivencia es la función principal de las emociones, siendo las experiencias emocionales el insumo para este fin, por lo que ninguna de las emociones puede ser considerada positiva o negativa, sino adecuada o no de acuerdo con la situación. Al respecto, Merchán (2017) plantea 4 dimensiones de la competencia emocional.

1.Percepción emocional. Refiere la capacidad en la identificación de las emociones de sí mismo y de los otros. Gracias a la percepción emocional, y al vocabulario emocional que la acompaña y enriquece a la conciencia emocional, las personas interpretan emociones complejas y la relación de éstas con el contexto. Esta dimensión es importante para desarrollar la esfera de comprensión emocional, pero no es fundamental.

2.Facilitación emocional. Permite al sujeto sacar provecho de la información emocional que ha obtenido, para optimizar los procesos cognitivos que apoyan en las habilidades para la solución de problemas, procesos de razonamiento, toma de decisiones y realización de manifestaciones creativas. Dicho de otra manera, la facilitación emocional se evidencia por la habilidad que muestra una persona para producir sentimientos en razón de su pensamiento.

3.Comprensión emocional. Reúne todas las habilidades del sujeto para comprender la forma en que se procesan las emociones, y en cómo afectan estos procesos, de la información recibida, al razonamiento. También facilita la correlación de las emociones con el nivel de bienestar percibido en cada situación, para así comprender mejor las relaciones interpersonales.

4.Regulación emocional. Se centra en la educación y adquisición de expresiones emocionalmente inteligentes, que lleven a más y mejores opciones de acciones frente a las diversas circunstancias cotidianas del ser humano, y a su comportamiento en el campo de la familia, el colegio, la sociedad, el campo laboral y las relaciones de pareja, facilitando la obtención de resultados exitosos y, con ello, satisfacción o felicidad.

Rendimiento académico

Navarro (2003), explica el rendimiento escolar como los conocimientos que se demuestran en una asignatura determinada de acuerdo con el nivel académico y edad del sujeto, lo que lleva comprender que los juicios de valor sobre el éxito escolar se dan a partir de los procesos de evaluación aplicados al estudiante, pero no demuestran las pautas necesarias para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje real. En este sentido, la familia, maestros y el grupo de pares juegan un papel importante, teniendo en cuenta la función de los valores socioculturales en los esquemas educacionales de los contextos de cada estudiante.

Desde una perspectiva humanista, el rendimiento académico es manifestado por el estudiante como una expresión de su aprendizaje a través de las calificaciones escolares. También se puede entender como la medición de las capacidades que muestra una persona luego de un proceso de aprendizaje que resulta de la formación educativa, un nivel de saber en un campo específico de conocimiento, que es comparado con unos estándares generales, ya sea desde el propio campo o desde un promedio general de resultados, bajo similares condiciones poblacionales (Lamas, 2015).

En este sentido, Valenzuela y Portillo (2018) afirman que la inteligencia emocional conlleva a resultados asociados a calificaciones con todos los factores que hacen parte del resultado académico final, donde cobra gran importancia el contexto interno y externo de la escuela, como condicionante del desempeño académico dentro de la dinámica escolar. Así, en la misma medida en que los estudiantes hagan buen uso de sus emociones, se modificará su pensamiento y se puede potenciar un buen desarrollo en la toma de decisiones y la sana convivencia. No obstante, no se puede olvidar que la escuela tradicional trabajó enfáticamente por el desarrollo cognitivo e intelectual del estudiante, centrándose en contenidos dirigidos y olvidando la formación afectiva y emocional del ser humano. Desde este punto, la labor docente toma un nuevo rumbo en la implementación de estrategias que permitan formar personas emocionalmente competentes dentro de una sociedad.

Metodología

Siguiendo a Hernández y Torres (2018), la presente investigación se desarrolló bajo un diseño cuasi-experimental con pre test-post test, momento de estudio longitudinal y un alcance explicativo. El procedimiento parte de la aprobación de las directivas del colegio y de los padres de familia de los participantes; por el tipo de diseño, las dos variables dependientes fueron medidas en dos oportunidades

dentro del trabajo de investigación, tanto para el grupo experimental como para el de control, sin olvidar la implementación del programa de educación emocional “Emociones para la vida”, como variable independiente.

Para la medición de la variable dependiente IE, se empleó el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE), un auto-informe, construido y validado por Merchán (2017), con un rango de edad de aplicación del instrumento de 8 a 12 años. Consta de 49 ítems distribuidos en 7 situaciones de contexto para cada estrategia o sub-competencia, y parte del planteamiento de estas situaciones clasificando sus dimensiones y sub-dimensiones. El RA de los estudiantes participantes (segunda variable dependiente) se midió a través de las notas escolares obtenidas, seccionadas en cuatro períodos escolares, de acuerdo con el SIEE del Colegio Isabel II IED, que obedece al Decreto 1290 de 2008 del MEN, por el cual se dan los lineamientos para la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los ciclos de Educación Básica y Media (Colegio Isabel II IED, 2019).

Una semana después de la aplicación del pre-test del THInEmE y el RA, con el grupo experimental se aplicó el programa de educación emocional “Emociones para la vida” diseñado por la SED (2019), con una duración de aproximadamente tres semanas. Finalizada la fase de intervención al grupo experimental, se solicitó a sus integrantes la valoración de la intervención con la aplicación de una encuesta de satisfacción. Luego de casi un mes, se aplicó el pos-test del THInEmE (Merchán, 2017), para analizar, en primera medida, si los talleres en educación emocional contribuyeron a incrementar las competencias emocionales en el grupo experimental. La segunda medición del RA se hizo a través del promedio general del cuarto período académico, lo que permitió comprobar si, de igual manera, la educación emocional contribuía a mejorar los resultados de esta variable. Para el caso del grupo control solo se tomaron mediciones del RA del tercer y cuarto período, y de las habilidades emocionales en pre-test-pos-test, lo que permite realizar análisis comparativos frente a los resultados obtenidos por el grupo experimental.

Para el análisis de datos, la prueba de normalidad definió la prueba no paramétrica de Wilcoxon, que permitió comparar el rango medio de los grupos control y experimental. La prueba de Pearson logró evidenciar la correlación entre las variables dependientes (IE y RA). Estos análisis estadísticos se realizaron con la plataforma SPSS. Las Consideraciones éticas se siguieron bajo los principios establecidos en la declaración de Helsinki, con compromisos pactados con la institución y las familias en cuanto a la socialización de los resultados y recomendaciones, que se realizó durante el Foro Educativo Institucional de 2022.

Discusión de resultados

Los resultados presentados en la *Tabla 1*, exponen que no hay diferencias significativas en las mediciones de IE y RA de los estudiantes del grupo control, por lo que no se rechaza la hipótesis nula para el grupo control. Esto, teniendo en cuenta que el grupo control no fue intervenido con el programa de educación emocional. Los resultados del grupo experimental muestran que la educación emocional impacta significativamente en los niveles de IE y en el RA de los estudiantes de dicho grupo. Son resultados importantes, si se tiene en cuenta que el grupo experimental fue intervenido con el programa de educación emocional.

Tabla 1. Prueba de comparación de mediciones relacionadas

	SUMATORIA PRET SUMATORIA POST		DIMENSIONES ACADÉMICAS 1 DIMENSIONES ACADÉMICAS 2
GRUPO CONTROL	Z Sig asintoinica(bilateral)	1.859 ^C 0.063	1.698 ^C 0.09
GRUPO EXPERIMENTAL	Z Sig asintoinica(bilateral)	-6.281 ^C 0	-2.530 ^C 0.011

Nota. Se presentan los resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon, donde se refleja el rango medio de las muestras relacionadas del grupo control y experimental en sus dos mediciones (pre-test y pos-test). Los resultados para el grupo control dan cuenta de un nivel de significancia mayor a 0,05: 0.063 para la IE, y de 0.090 para el RA, por lo que no se rechaza la hipótesis nula para el grupo control. Por su parte, los resultados del grupo experimental refieren que las diferencias encontradas no se deben al azar, es decir, que son estadísticamente significativas; entonces se rechaza la hipótesis nula para el grupo experimental, teniendo en cuenta que el nivel de significancia es menor a 0.05: 0.000 para la IE, y de 0.011 para el RA

Por otra parte, la *Tabla 2* expone los resultados de la correlación entre las variables IE y RA, bajo la aplicación de la prueba de Pearson, el nivel de relación no se debe al azar, pues dicha correlación es estadísticamente significativa, rechazando la H_0 , teniendo en cuenta que el sig. bilateral en cada una de las correlaciones es menor a 0.05. Estos resultados dan cuenta de una asociación lineal, directamente proporcional y estadísticamente significativa entre la IE y el RA.

Tabla 2. Estadísticos de correlación de las variables dependientes-Pearson

			PROMEDIO 3PER	PROMEDIO 4PER	SUMATORIA PRET IE	SUMATORIA POST IE
GRUPO CONTROL	PROMEDIO 3PER	Correlación de Pearson	1	.892"	.612"	.427"
		Sig (bilateral)		0.000	0.000	0.001
	PROMEDIO 4PER	Correlación de Pearson	.892"	1	.524"	.399"
		Sig (bilateral)	0.000		0.000	0.002
	SUMATORIA PRET IE	Correlación de Pearson	.612"	.524"	1	.606"
		Sig (bilateral)	0.000	0.000		0.000
	SUMATORIA POST IE	Correlación de Pearson	.427"	.399"	.606"	1
		Sig (bilateral)	0.001	0.002	0.000	
GRUPO EXP	PROMEDIO 3PER	Correlación de Pearson	1	.853"	0.209	.388"
		Sig (bilateral)		0.000	0.122	0.003
	PROMEDIO 4PER	Correlación de Pearson	.853"	1	0.133	.286"
		Sig (bilateral)	0.000		0.327	0.033
	SUMATORIA PRET IE	Correlación de Pearson	0.209	0.133	1	0.022
		Sig (bilateral)	0.122	0.327		0.870
	SUMATORIA POST IE	Correlación de Pearson	.388"	.286"	0.022	1
		Sig (bilateral)	0.003	0.033	0.870	

Nota. La tabla refleja los resultados de la correlación entre las variables IE y RA. Bajo la aplicación de la prueba de Pearson (por tratarse de dos variables escalares), se puede determinar que la relación lineal no se debe al azar, pues la correlación es estadísticamente significativa rechazando la Ho, teniendo en cuenta que el sig. bilateral en cada una de las correlaciones es menor a 0.05. Estos resultados dan cuenta de una asociación lineal, directamente proporcional y estadísticamente significativa entre la IE y el RA

La pregunta de investigación se refiere al análisis de la IE, en cuanto a la importancia de incrementarla a través de la educación emocional como estrategia pedagógica, y el impacto de ésta en el RA de los estudiantes. Igualmente, los alcances de este objetivo se lograron en cierta medida, dado que los resultados pre y post, tanto en IE como en RA, dan cuenta de un impacto positivo del programa de educación emocional implementado con los estudiantes en edad infantil, sobre las dos variables dependientes.

Se identificó el nivel de RA de los estudiantes participantes en dos momentos, en el grupo experimental y en el grupo control, contrastando sus resultados y comprobando un incremento en esta variable dependiente, luego de la implementación de las sesiones de educación emocional. A su vez, se determinó el nivel de las competencias emocionales de los participantes, identificando un incremento significativo luego de los talleres de educación emocional, a través de la medición pre-test pos-test del THInEmE. Estas mediciones permitieron evaluar el impacto de la educación emocional sobre la IE en primera medida, y sobre el RA en estudiantes de Básica Primaria en un rango de edad de 8 a 12 años.

La hipótesis de investigación planteada afirma que el impacto de la implementación de un programa de educación emocional, favorece a las habilidades emocionales y al rendimiento académico de los participantes. Entonces, los resultados de la presente investigación permiten aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula en la prueba de normalidad, a partir del test de Kolmogorov-Smirnov, y en la prueba de Wilcoxon, que reflejan el rango medio de las muestras relacionadas del grupo experimental en sus dos mediciones (pre-test y pos-test). Los resultados dan cuenta de que las diferencias encontradas en el grupo experimental no se deben al azar, es decir que son estadísticamente significativas, entonces, existe un impacto positivo del programa de educación emocional, tanto en el incremento del nivel de IE, como en el de RA de los participantes.

Conclusiones

Este trabajo de investigación amplía la perspectiva, frente a la necesidad de salir de la tradición de valorar el éxito académico únicamente a través de las notas de cada asignatura o exámenes de Estado, que lleva a desconocer la importancia de la formación emocional de los niños y jóvenes como personas integrales, donde esta educación vaya acorde a sus intereses o inteligencias múltiples, integrando en los procesos valorativos las habilidades emocionales y relaciones interpersonales, aspectos que, de acuerdo con lo probado por el estudio, impactan positivamente en el éxito académico, personal y profesional, no solo en adultos, sino en niños.

Para ello, se tuvieron en cuenta algunas situaciones que enmarcan los antecedentes de la educación en inteligencia emocional; además del planteamiento de retos que den mayor trascendencia a los fines de la educación en la sociedad, y a la resignificación de la educación pública en Colombia y con la población objeto, pues muchas veces no se tiene presente que los estudiantes con un persistente bajo nivel académico, pueden estar afectados en su diario vivir por un mal manejo de las emociones desde su núcleo familiar.

A partir de este panorama, es posible abrir nuevas líneas de investigación en cuanto a la construcción y potenciación de otras inteligencias múltiples en la población infantil, dejando de lado los supuestos de esperar a la adolescencia y adultez para hacer investigación; se trata de construir nuevos caminos que fortalezcan o edifiquen nuevas teorías educativas entorno a la infancia, valorando las capacidades reales de los niños individualmente, evaluándolas constantemente y estimulándolas de manera adecuada, al ritmo de cada niño y acorde a su edad. Éstas contribuirían a la construcción de mejores políticas de educación, particularmente para América Latina, a partir de contextos cercanos que brindarían resultados de mayor impacto.

Referencias

- Abadía, L., Gómez, S., y Cifuentes, G. (2021). Saber 11 en Tiempos de Pandemia: ¿Quiénes fueron los más afectados? *Laboratorio de Economía de la Educación* (LEE). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado desde <https://economiadelaeducacion.org/docs/>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, No. 18, pp. 13-25.
- Bizquerra, A., y Hernández, P. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 38, No. 1, pp. 58-65.
- Brunner, J. (2013). Prueba PISA: ¿por qué a los países de América Latina les va tan mal? *BBC Mundo*. Recuperado desde https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131205_pisa_opinion_brunner_am
- Colegio Isabel II IED. (2019). *Proyecto Educativo Institucional. Acompañamos la formación de personas competentes y productivas para la vida*. Recuperado desde <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-isabel-ii-ied>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.

- Hernández, R., y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), pp. 313-386.
- Merchán, I. (2017). *Test de habilidad de inteligencia emocional en la escuela* (THInEmE). Recuperado desde http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6195/TDUEX_2017_Merchan_Romero.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [MEN]. (2013). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado desde <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [MEN]. (2017). *Educación emocional, clave en la creación de vínculos profundos en la escuela*. Recuperado desde <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-363327.html?noredirect=1>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), p. 0.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), pp. 185-211.
- Secretaría de Educación del Distrito. [SED]. (2019). *Emociones para la vida*. Recuperado desde https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida
- Valenzuela, S., y Portillo, P. (2018). Emotional intelligence in Primary Education and Its Relationship with Academic Performance. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), pp. 228-242.

GANADORES INNOVACIÓN 2023

NOMBRE DEL PROYECTO	AUTORE(S)	PUESTO OCUPADO	IED
CINECLUB Y PRODUCTORA ESCOLAR LA CAJA NEGRA. EXPERIENCIA AUDIOVISUAL PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	Johanna Paola Gonzalez Almonacid Juan Camilo Rodriguez Manrique	1°	COLEGIO INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (IED)
SAVIA EL BUEN VIVIR EN EL JAS. NO COMPITAS, HAZ KOMPITAS	Tadiana Guadalupe Escorcía Romero Flor Elisa Roperó Palacios Jhobana Omaira Villamil Balaguera	2°	COLEGIO JOSÉ ASUNCIÓN SILVA (IED))
ANIMASOL@ LAB. LABORATORIO DE CINE DE ANIMACIÓN EN LA ESCUELA	Mallivi Licet Melo Rey	3°	COLEGIO LA VICTORIA (IED)
PAZSEANDO, UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL EMPODERAMIENTO TERRITORIAL Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	Edgar Eliecer Gonzalez Forero	4°	COLEGIO TÉCNICO JOSÉ FELIX RESTREPO (IED)
BILINGÜISMO TRANSFORMADOR: CERRANDO BRECHAS EN LA FELICIDAD IED	Rina Tatiana Calderón Peña David Junior Jiménez Bello Nancy María Rodríguez Navarro	5°	COLEGIO LA FELICIDAD (IED)

GANADORES INVESTIGACIÓN 2023

NOMBRE DEL PROYECTO	AUTORE(S)	PUESTO OCUPADO	IED
APRENDIZAJE SOCIAL ALREDEDOR DE LA ALIMENTACIÓN EN EL COMEDOR ESCOLAR DEL COLEGIO FRANCISCO DE MIRANDA IED.	Hernando Martínez Niño Sandra Helena Hernandez Rangel	1°	COLEGIO FRANCISCO DE MIRANDA (IED)
EL LABORATORIO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA SALUD Y EL BIENESTAR EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL COLEGIO CARLOS ALBÁN HOLGUÍN (IED)	Juan Carlos Piñeros Suárez José Nodier Lievano Ortiz Germán Ariel Reina Bogotá Janneth Zoraida Tovar Pérez	2°	COLEGIO CARLOS ALBÁN HOLGUÍN (IED)
ASTRONOMÍA ANCESTRAL	Jaime Álvarez López	3°	COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI (IED)
EL CAPITÁN AMBIENTE, POTENCIANDO APRENDIZAJES AMBIENTALES EN LA ESCUELA	Oscar Hernando García Cadena Jenny Johanna Duarte Díaz	4°	COLEGIO LA CONCEPCIÓN (IED)
INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL MEJORAMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA	Francia Inés Acuña Ramírez	5°	COLEGIO ISABEL II (IED)



Premio A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA **Experiencias 2023**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP