

METODOLOGÍA DE ESTUDIO TERRITORIAL EN LA EDUCACIÓN RURAL DEL MUNICIPIO DE QUINCHÍA, COLOMBIA¹

TERRITORIAL STUDY METHODOLOGY IN RURAL EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF QUINCHÍA, COLOMBIA

Olga Patricia Bonilla Marquínez*
Michael Andrés González Henao**

Recibido: Julio 12, 2023

Aceptado: Mayo 15, 2024

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* PhD en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora del doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales y profesora invitada del doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
obonilla@ucm.edu.co
opbonilla@utp.edu.co
0000-0002-4646-6901

** PhD en Ciencias de la Educación. Profesor de la Secretaría de Educación de Risaralda, Institución Educativa La Inmaculada. Colombia.
michaelgonzalez@gmail.com
0000-0001-5300-8450

Cómo citar este artículo:

Bonilla, O. & González, M. (2024). METODOLOGÍA DE ESTUDIO TERRITORIAL EN

Resumen: Artículo producto de tesis doctoral, que presenta el territorio educativo rural de Quinchía, como ejercicio para conocer las lecturas de los actores y dilucidar las implicaciones de estas en la constitución de un sistema-cuerpo, simbólico-biótico del espacio significado, compartido y co-construido que emerge del cruce e intercambio de los anuncios individuales (mapas). La investigación se asume desde una postura compleja con elementos de la etnografía crítica como entrevistas dialogantes, encuestas de situaciones y taller situacional, siendo la triangulación de datos la técnica de rigor científico. Algunos resultados develan los niveles de lectura y conciencia dentro del dominio territorial, que son elementos “mapificados” del territorio educativo sometidos a la individualidad del constructo “sujeto”, en tanto las críticas, desde una condición entrópica positiva, deconstruyen el contexto simbólico-comunicacional de su cultura educativa. En la discusión y las conclusiones se puede avizorar la vinculación asimétrica entre las formas operantes de docentes,

LA EDUCACIÓN RURAL DEL MUNICIPIO DE QUINCHÍA, COLOMBIA. *Revista PACA* 17, pp. 47-70.

1 Artículo producto de la tesis doctoral "Aporía rural: de las ilusiones y otros errores". Investigación realizada en el municipio de Quinchía, Risaralda. Colombia, durante los años 2019 a 2023, para optar el título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

padres y estudiantes, lo que transforma las escuelas y colegios en sistemas cuasi-cerrados, aislados del territorio, cuyo principio organizativo responde al currículo y no a las relaciones actor-territorio, que configuran el escenario como un sistemas de control en equilibrio inestable, atemporal, cuyos principios instituidos evitan y rechazan toda emergencia que internamente pueda aparecer normalizando los vínculos excluyentes.

Palabras clave: entropía educativa, habitabilidad educativa, mapa escolar, sistema educativo, territorio educativo.

Abstract: Article product of doctoral thesis, which presents the rural educational territory of Quinchía, as an exercise to know the readings of the actors and elucidate the implications of these in the constitution of a system-body, symbolic-biotic of the space meaning, shared and shared. built that emerges from the crossing and exchange of individual announcements (maps). The research is assumed from a complex position with elements of critical ethnography such as dialogue interviews, situation surveys and situational workshop, with data triangulation being the technique of scientific rigor. Some results reveal the levels of reading and awareness, within the territorial domain, which are "mapped" elements of the educational territory subjected to the individuality of the "subject" construct, while criticisms, from a positive entropic condition, deconstruct the symbolic context-communication of their educational culture. In the discussion and conclusions, the asymmetric link between the operating forms of teachers, parents and students can be seen, which transforms schools and colleges into quasi-closed systems, isolated from the territory whose organizing principle responds to the curriculum and not to relationships. actor-territory, which configures the scenario as a timeless, unstable balanced control system whose instituted

principles avoid and reject any emergency that may appear internally, normalizing exclusive ties.

Keywords: educational entropy, educational habitability, school map, educational system, educational territory.

Introducción relacional y apartado teórico crítico

El sistema educativo fecunda en su interior la problemática de la exclusión, la vulneración y la deforestación de las identidades locales, sus formas de operar, ritos, rituales, cotidianidades, al igual que los deseos, esperanzas, ilusiones, arraigos de los actores que componen el tejido social, en tanto son leídos desde una noción de “sujeto” occidental en el que la razón instrumental es el ejercicio por excelencia en la adquisición de nuevos escenarios productivos y control tanto del ambiente natural como social y cultural (Leff, 2000; Vila, 2004). Es decir, se ha leído la constitución o construcción de una nueva educación rural excluyendo los actores sociales, concepto que sirve para deconstruir la noción lineal de sujeto-local sin comprender que estos, en tanto sujetos sociales, no pueden ser generalizados o pensados fuera de su hábitat, pues su identidad se encuentra co-creada en la interacción recíproca de actores “con” el territorio desde el que se simboliza su cotidianidad (Zemelman, 2010).

49

Es imperante comprender así la diferencia entre sujeto rural y sujeto urbano. Mientras que la globalidad, las nuevas tecnologías y los nuevos movimientos sociales emergentes de la virtualidad proveen nuevos referentes planetarios que eliminan o suprimen la condición de arraigo, los sujetos rurales sumergen su identidad en la protección social que provee su cultura (Salazar y Posada, 2017). Por tanto, la vulneración que sufren los espacios educativos rurales se encuentra en la constitución de un “sujeto” globalizado, sin la implicación de la conexión emocional y arraigada de los pobladores a su terruño.

La exclusión se da en diversos niveles o dimensiones: exclusión de medio social y natural en la toma de decisiones sistémicas; sometimiento de las formas comunicantes del contexto frente a las pretensiones lingüísticas de la generalidad del macrosistema;

jerarquización de las relaciones sociales entre individuos diversos en tiempo y lugar; destrucción de la identidad territorial por las finalidades pensadas no desde la exo-referencia sino desde el imprinting global (Morin, 1999), “mapificación” del territorio como finalidad del servicio y no la organización eco-bio-física del conocimiento en la constitución de proyectos territoriales (Calvo, 2009, 2012).

Este fenómeno, producto de una diversidad que no acepta tiempos, velocidades, pensamientos, saberes y acciones ha deteriorado las interacciones internas, volviendo inestables las bases del sistema social como la educación. La inestabilidad cuela más en la interioridad que en la estructura general del sistema, es decir, no cambia la forma como se concibe el sistema, intentando mantener su forma aun cuando el medio “gatille” ciertos cambios estructurales (Maturana, 2009; Varela, 2002). De lo anterior podría creerse lo contrario, donde la organización propuesta por las funciones o acciones del docente, el directivo docente y los acomodamientos de los estudiantes siguen intactos en tanto la tradición educativa exige unos elementos básicos en clima de aula, organización del contenido y gestión del espacio y el trabajo desde la jerarquización de los actores. No obstante, las tensiones que han surgido al interior de todo establecimiento educativo han creado una serie de malestares, demandas, cambios, entre otros, que han desestabilizado la organización, lo que conlleva al colapso de la membrana y, por tanto, exige la necesidad de la construcción de una nueva identidad, un reciclaje de saberes y principios culturales y la co-creación de un nuevo *ethos*.

La escuela, al escindir la ecología del medio, se hizo esencialmente sistema, uno de control que excluyó o demandó de los actores sociales la desaparición de todo contexto cultural y pensamientos internos, desapareciendo la realidad interna, imaginativa y, por tanto, ilusoria del sujeto, y diseñando al nuevo sujeto en un nuevo escenario plagado de conceptos, teorías y comportamientos lineales, sometiendo la conciencia sintiente a una mecanicista, de acción-reacción, desterritorializada (Paraskeva, 2016).

El reconocimiento de tal incoherencia -la ruralidad sin ilusión- permitió la creación de una membrana cíclica tal que excluyese el

movimiento del medio rural impidiendo el acrecentamiento interno de emergencias traducidas en cambios y adaptaciones. Esa permanencia estática y cíclica -excluyente- en el espacio -sistema educativo-, ahora como ente físico, introdujo una serie de acciones y pensamientos que correspondían al operar propio de este nuevo sistema, un movimiento que no nacía ni se integraba con las propias formas del “estar” y pensar de los estudiantes, que eran primordialmente pobladores arraigados. De esta forma, el estudiante comprendió e integró las normas y aprendizajes de su sistema educativo adaptando su comportamiento a la estructura de dicho sistema; sin embargo, no alcanzó su madurez cuando su acción ahora debía acercarse al medio externo -del que provenía-. Ni el contexto progresó como se esperaba ni los centros de poder los aceptaron como iguales en condiciones cognitivas y biológicas.

Este pensamiento estereotipado puede configurar en los individuos la misión propia de colonizar pensamientos a favor de la estructura social dominante mientras sujetos objetos del cambio deben abastecer con pensamiento y acción las solicitudes globales arrastrados por una fuerza invisible llamada educación (Vilches *et al.*, 2014) -sistema educativo- que se mueve, usando términos de Bourdieu, con cierta “violencia simbólica” que magnifica su sometimiento, creando habitus en ambos sujetos -opresores y oprimidos. Ahora bien, este movimiento o fuerza es legitimado por políticas educativas y económicas de cobertura y acceso a la educación diferenciada en las zonas rurales de Colombia, con la adecuación de espacios unitarios y flexibles en el que conectan diferentes grados, etnias, procedencias y, por supuesto, edades, lo que debería acrecentar la cantidad de conocimientos e historias propias que circulan en estos espacios al estar inmersos en un medio provisto de diferentes subjetividades que operan como campos para el trabajo cooperativo, un poli-cultivo, sistémico, holístico y autónomo. Contrario a esto, el factor de calidad evaluado en el sistema educativo responde a elementos cuantitativos que jerarquizan y organizan los centros educativos con la esperanza de que el término de competencia permita mejorar los contextos sociales como en el estado americano; sin embargo, dichas pretensiones no han logrado el objetivo (Cruz, Peralta y Caro, 2018) y, por el contrario, han debilitado

las redes sociales y han generado un alto desplazamiento del campo a la ciudad, acabando la diversidad cultural de las regiones periféricas e imprimiendo los principios estructurales capitalistas (Mejía, 2010).

Diversas investigaciones (Ávila, 2017, Olivares, 2017, Cruz, Peralta y Caro, 2018, González, 2017) encuentran dificultades en los procesos reales de educación en la ruralidad, en especial cuando los profesionales desarrollan su potencial pedagógico bajo las vertientes de una educación para el control social por la falta de formación en los contextos no urbanos. No implica directamente un proceso de colonización o destrucción consciente del docente, sino que algunas circunstancias de su propia historia inducen en los estudiantes la necesidad de modificar sus costumbres, lo que representa ciertamente una fuerte conexión con el docente y su narrativa; de ahí que se exprese la relación directa entre calidad en los resultados y calidad docente (Ávila, 2017) que conlleva al progreso sin conexión sistémica, depredando culturas.

En otros casos, se enfatiza la estrategia de continuar reforzando las virtudes del contexto sobre las necesidades del ciudadano del mundo, favoreciendo directamente la exclusión propia del agente social de otras culturas al no sentirse incluido y no saberse incluir en los diferentes actividades, convirtiendo al estudiante en un sujeto “reaccionario” y forzando la continuación de una estrategia de control no adaptativa (Boix, 2011; Juaréz, 2017; Noriega y Meléndez, 2011; Castro, Perales y Priego, 2019). Por otro lado, si se enfrenta una educación que homogeniza las relaciones sujeto-entorno-saber se pierde la condición de libre desarrollo, enmarcando la sociedad en un mapa delimitante, descontextualizado y dependiente. Dicha aporía conlleva entonces al desinterés recíproco entre docente y estudiante a los cambios necesarios respecto al saber que han de formar e interiorizar, puesto que si existe, de forma consciente o inconsciente, un “sesgo de arrastre” por parte del docente, acción protegida por el sistema educativo -e intencionada- estaríamos frente a una aniquilación sistemática de los conocimientos contextuales, violentando las raíces del individuo que son, a su vez, su identidad. Esta violencia simbólica provocaría el estado vulnerable del individuo, pues su tribu fue destruida. En cambio, si se

opera sobre la protección ontogenética de su contexto y medio, se obliga la autoexclusión del sujeto, que es su cultura, de la cultura del mundo, acrecentando la marginación de todos en comunidad.

En el marco de la investigación para una educación ecológizada existen cuatro problemas centrales que delimitan la reflexión. La primera permite hablar de los problemas curriculares que atañen a la enseñanza en aulas multigrado, como la concepción de prácticas conectivas que generen autonomía en la dependencia del trabajo cooperativo distribuido no de forma parcial (grados divididos) sino en conjunto respecto a un mismo objetivo (ecologizado) y configura la necesidad de construcción de un *êthos* de un carácter particular educando, “en la igualdad sin homogeneizar” (Calandín, 2018, p. 26). Reto que se presenta como la primera problemática regional y posiblemente nacional, la imposibilidad de unificar criterios de planeación en un formato diferente al de aula regular (Cruz *et al.*, 2018) y prácticas, retomando lo expuesto, que conecte toda la diversidad presente en un mismo escenario. Además, se torna complejo cuando se hace necesario que cada acción logre abonar el humus o crear nueva forma de cultura ya presente en el municipio en cuestión y logre un arraigo ya no desde una mirada contemplativa tradicional, sino progresista con el uso adecuado de la tecnología y la información. Aunque se reconoce en Bonilla y Muñoz (2022) que la educación rural enfrenta escasa o nula conexión a las redes de información.

La segunda problemática parte del confort que genera el uso de las guías educativas sobre la capacidad de innovación del docente en la organización de actividades conectivas que interpelen a todos los grados involucrados, relegando la acción pedagógica frente a una falsa “autonomía” que debe adquirir el educando con el uso de guías que no la logran generar; por tanto, la falsa autonomía refiere al trabajo confinado en un libro que se desarrolla de forma particular sin interpelar a un orden superior en la forja del conocimiento individual desde lo global. La tercera problemática es la disfunción o desconexión entre algunas sedes rurales respecto a las necesidades donde se ubican, evidenciable por la falta de conexión ecológizada del conocimiento central sobre las posibilidades de un conocimiento

diferente o adaptado en lo rural y el entorno donde se desarrolla la vida afectiva del niño. La cuarta problemática es la presencia de una apatía general frente a la adecuada forma de educar en lo que refiere a multigrado; por tanto, no existen grupos reales que se autocapaciten compartiendo experiencias, reflexiones, propuestas o puntos de vista diferentes a las generadas por entidades públicas regionales que, en todo caso, expresan capacitaciones según las necesidades políticas con las que fueron desarrolladas.

Explorar estos tres escenarios desde un campo de estudio territorial implica revisarlos como elementos orgánicos dentro del proceso investigativo y, a su vez, dentro del movimiento transformador del territorio educativo explorado; implica una revisión sistemática de lo que se entiende por territorio educativo rural, paisaje cultural del territorio investigado, conexiones sistémicas entre las lecturas de los actores sociales, las emergencias sociales como productos de novedades en la búsqueda de nuevos patrones sociales, las lecturas de mundo que dan forma a la conciencia desde el sentipensar la tierra, sin la jerarquía, como menciona Arturo Escobar (2014); implica pensarlos como elementos que deben acoplarse sistémicamente desde la condición más interna, los deseos, los ideales y las ilusiones y, desde la más externa, el medio natural y cultural.

Esta forma de ver, inferir, indagar, co-construir y pensar una realidad desde aspectos teóricos vivenciales, aplicables, ecológicos no jerárquicos cambia la lógica de modelación y diseño de escenarios sépticos, limpios, controlables dentro del elemento más energético del asunto, el ahorro del pensar, discernir, convivir que implica la eliminación de variables complejas, altamente dinámicas y cambiantes por aquellas lineales, simples y modelables (Bateson, 1998). Es cierto que se requiere la linealidad de la realidad, el cerebro es una máquina compleja que goza de simplificar y mecanizar para ahorrar (Morin, 1994); no puede imaginarse una vida dirigida exclusivamente por las preocupaciones de las otredades desde sus individualidades sintientes, internas, subjetivas, en conexión con los movimientos conscientes internos.

Por tanto, elementos que van desde el pensamiento complejo, como primer operador del movimiento y principal orientación de la línea ética de la indagación, pasando por la ecología como estudio de la estructura en tanto redes de lecturas conectadas, entretejidas y modificadoras que dan forma, significado y sentido a un espacio, hasta el pensamiento ambiental como último y, por qué no, el más importante estado de conocimiento o pensamiento como conexión amorosa y sentida de todos los escenarios que convergen en el paisaje cultural territorial rural.

Las conexiones teóricas sistémicas, dialogantes y emocionales permiten dos crisis civilizatorias: primero, denunciar la realidad de los marcos teóricos conceptuales tradicionales como escenarios inertes que fiscalizan la realidad, la someten a lecturas descontextualizadas; en concreto, generan un imperio desde la academia científica cuyos principios son los que son, mientras los propios del territorio ni siquiera sus pobladores los conocen; segundo, entender que la interacción entre teoría, realidad externa, ilusiones internas, más que una utopía, es una necesidad para hablar en términos de diálogos vinculantes -eliminar la binarización del conocimiento- que son, al fin de cuentas, los que configuran la estructura del verdadero territorio, realizándose una “transición civilizatoria”-siguiendo a Arturo Escobar (2014)-, entre conocimientos, pensamientos y lecturas del “con” y para el territorio.

No obstante, los elementos o sistemas del paisaje no son elegidos al azar, deben tener claramente una fuente de inspiración y de tensión que no solo responde a los bucles trabajados en las ciencias, para el caso específico de la investigación, de la complejidad, que no son ciencias propiamente sino propuestas de nuevas formas de pensar, sino que van de la mano con las crisis de civilización que hoy el pensamiento del sur nos invita a reflexionar. Crisis del hombre en tanto diseño, planificación y organización descontextualizada que atenta contra la diversidad, contra las cosmovisiones y políticas ontológicas de los suelos rurales (Escobar, 2014) en la formación de un “sujeto” economicus y digitalis, un hombre sin raíces.

Crisis que permite hablar en términos de hombre orgánico, concepto vivo que se degrada como corporeidad y degrada sus propias condiciones internas de pensamiento y conciencia, se modifica, se adapta y “des-adapta”, resiste o cede, siempre en el medio de estos dos hechos de la realidad, siempre entre el caos y el orden. El hombre orgánico, como elemento del paisaje territorial educativo requiere una “flexibilidad adaptativa” (Assmann, 2002) frente a los principios organizativos propuestos por la misma institución, lo instituido, pero puede resistir cuando su autonomía no está siendo explorada y habilitada.

Segunda problemática de la crisis de civilización y planetaria, la crisis ambiental en condiciones de habitabilidad. Los ambientes naturales y sociales experimentaron cambios drásticos desde el siglo XVIII con la explotación de una nueva forma de energía, extraída de la litósfera y que no tenía conexión orgánica alguna con la organización Gaia del planeta. Tal novedad generó un cambio brusco en la forma de interacción orgánica, pasando de modelos metabólicos circulares, donde los desechos se integraban a las mismas necesidades de un nicho ecológico en particular, incluyendo lo humano, a uno lineal, donde los desechos salían del sistema sin que otro organismo lograra hacer uso de tales emanaciones (Casals-Tres, Arcas-Abella y Cuchí, 2013). Este hecho modificó el hábitat y las formas de habitar los espacios antes naturales, ambos elementos relacionados con el término de habitabilidad, entendido como “proceso de relación que la persona tiene con el otro y con lo otro en el espacio tanto natural como edificado y habitado. Por consiguiente, hablar de habitabilidad implica el reconocimiento del habitar en continuo, es decir, es un gerundio” (Martínez y Carrillo, 2022, p. 54). El hábitat, más ligado a la noción de espacio, experimentó la degradación de los medios naturales al excluirlos sistemáticamente de nuestro medio cultural y social, fungiendo como espacios en los que se puede desarrollar sociedad y no como el espacio con el que se debe desarrollar cultura ambiental (Leff, 2002, 2004). A la par, el habitar, unido a la dimensión temporal-espacial, se vio frustrado o tuvo que lidiar con la contaminación, el rechazo, las voluntades ajenas, los constructos teóricos que lo significan, lo instituido que no puede modificar y los principios que no puede entender, pero debe

proteger. Desde Heidegger, habitar es estar en el mundo, estar-siendo-ocurriendo (Fonseca, 2017), permitiendo pensarlo, sentirlo, significarlo y construirlo, es lo que está adentro y se refleja en el afuera, que depende tanto de la organización biológica interna, la que ya está en el cuerpo, como de esa otra emergencia que denominamos conciencia, que siente el afuera para construir el adentro.

El conocimiento y la conciencia están ligados, uno sin el otro no puede existir. El conocimiento no es tanto lo que está afuera como reflejo intacto de la realidad, tampoco es el acto de computar una información extraída del afuera, es “Lo que Maturana y Nisis (2002) llaman conocimiento es conducta adecuada a las circunstancias en que una persona opera según lo que el observador considera que es conducta adecuada en esas circunstancias” (como se cita en Ortíz, 2019); por tanto, conocimiento es la operación que un organismo lleva a cabo en un medio o territorio que considera adecuado y que otros, al observar una conducta en apariencia correcta -según su interpretación- lo consideran conocimiento. No es información, es más que conocimiento y no requiere la representación interna para funcionar, requiere, nace y se entiende en la dinámica social, en el lenguaje, en el acto de “lenguajear” con los otros (Maturana, 2003), es la distinción de las distinciones que hace el actor social sobre el “yo” de los otros “yo” que conviven en el mismo dominio comunicacional o lingüístico. La intención investigativa es mostrar que, al hablar sobre una crisis de habitabilidad, distinguimos un problema de conciencia que va ligado a la imposibilidad de distinguir cuándo un conocimiento termina siendo funcional, integrador y develador, que transforma los sujetos en seres ingenuos, mágicos y “mapificadores” de su contexto territorial educativo.

Finalmente, una tercera crisis: la de vínculos comunitarios. Los territorios se han debilitado, desequilibrados, desarrollados y pensados con principios lineales de hacer la vida. Se trabaja para comer, se come para vivir “bien”, se dialoga y se generan vínculos por interés jerárquico, se corre para llegar primero y se ponen obstáculos para que otros no lleguen, se excluyen personas y sociedades para proteger la zona de confort creada para el ahorro comunicativo;

incluso la academia filtra para progresar en su propio escalafón, se compra para gozar y se critica a otros para que no gocen. Todo se ha vuelto un monocultivo, tanto agrario como cultural y social, y justamente las zonas rurales, que hasta hace un tiempo gozaban de un comportamiento en comunidad, comunal desde la igualdad, se convirtieron lentamente, bien por cambios generacionales como por acción de los legisladores de las políticas públicas de una nación ciega, que aun viendo, no ven, perseguidoras de la monocultura capitalista de la ciudad. Ese imperio de la universalidad, de la monocultura, afectó los vínculos dialogantes entre vecinos, amigos y hermanos de un solo territorio, los transformó lentamente en enemigos desvinculantes. El mejor ejemplo del monocultivo, como monocultura está en el café, un producto que se extiende en casi toda nuestra topografía sin ser producto mismo de la región, un extranjero que decidió quedarse porque su comercio planetario es mejor que otros productos locales. La problemática de dicho concepto orgánico y vivencial altera de forma sistemática las emergencias sociales y culturales, las novedades, los nuevos patrones, que se requieren para pensar en clave medioambiental con el objetivo más humano, orgánico y ecológico de la existencia contemporánea para superar la crisis planetaria que es una crisis de humanidad.

Este último anunciamento, especial sobre el término de emergencias sociales, la contemporaneidad crea cada momento nuevos movimientos sociales, nuevas tribus, sin importar su origen, comparten los mismos imperios, los que significa Morin (2000), por lo que sus respuestas o formas de operar con el medio, que es independiente de las tribus que convivan, deben responder a la lógica de la vida social actual, conservar la estrategia, rechazar las novedades y ser incluidos en un círculo del que dependerá, de forma egoísta, su crecimiento económico y por tanto social y cultural. Podemos decir que, sin importar qué tan emergente se crea un movimiento, sigue siendo un subsistema del suprasistema que responde a los mismos principios organizativos, los internos y los de su cultura.

Lo anterior no implica que no se den los cambios requeridos en la contemporaneidad; por el contrario, su estructura, su forma y su

presentación al medio sí cambia, simplemente que las emergencias se dan en el plano organizacional. No existen principios exógenos, siguiendo los pensamientos de Maturana y Varela (1994, 2009), que cambien la estructura de las mental/lógicas de los actores sociales.

Metodología

El método construido desde la complejidad, como camino y estructura integradora de pensamientos y técnicas de estudios territoriales, etnográficos y medioambientales con la incidencia de datos del orden cualitativo en la que Flórez, E. G. & Ruiz, O. F. (2022) reconocen la importancia del profesor como agente activo y central para que sus ideas presenten cambios importantes. La técnica de rigor científico con la que se organizaron los resultados fue la de triangulación de la información bajo tres ejes de reflexión, medio, conciencia y entropía. Las técnicas implementadas fueron el taller situacional con contenido dialógico y multimodal, entrevistas dialogantes semi-estructuradas y encuestas abiertas. La muestra poblacional fue, para el taller situacional, 20 estudiantes de la Institución San Andrés, del municipio de Quinchía, del grado décimo (10) que se encontraban en riesgo escolar; 25 estudiantes de grado once (11), quince (15) del Instituto San Andrés y diez (10) del Agropecuario Naranjal. Las entrevistas se realizaron a dos (2) padres de familia y a cinco (5) docentes del municipio de Quinchía.

El taller situacional, cuya intención responde a la acción en contexto y no a la extracción de información o conocimiento, se realizó en seis semanas, dos días a la semana con encuentros de dos (2) horas, para un total de 24 horas de diálogo. Como resultado inicial, es posible ver cómo la participación fue disminuyendo en intensidad; las lecturas, confrontaciones y diálogos fueron de “menor” impacto en las últimas dos semanas, y la asistencia sufrió igual deterioro. La metodología del taller, aunque dirigido e intencionado, fue dialógico y concertado; el estudiante participaba según sus deseos y posibilidades, sin que sintiera presión alguna en su participación. Desde las configuraciones de exploración, focalización y profundización en Bonilla M, O. P. y Muñoz, D. (2024) se expone cómo las técnicas de recolección de

información son medidores de campo en el que las prácticas educativas permiten transacciones entre los agentes que conforman la comunidad de estudio.

Resultados

En las siguientes dos tablas se resumen los resultados obtenidos de aplicar los instrumentos mencionados. Cabe destacar que el interés, por el mismo origen de los datos, no era el de generalizar o modelar una estructura educativa en concreto, sino determinar los elementos dominantes, como pensamientos, ideas, ideales o ilusiones, que se determinarían como lecturas territoriales para dar cuenta del nuevo contexto emergente en la ruralidad del municipio de Quinchía.

Resultados de las encuestas y del taller situacional:

Tabla 1

Elementos clave -categoriales- de lo obtenido tanto de las encuestas como de los talleres situacionales.

60

Integración del contexto rural en la Institución Educativa	<p>“hay mucho espacio agrícola y realmente poca tecnología para mejorar la producción”</p> <p>“más que la producción agrícola, deberían existir cursos en los colegios para su transformación, como barismo”</p> <p>“Ampliar los cursos del SENA para asentar una base agrícola tecnificada”</p> <p>“ya existe mucho producto derivado del café y el municipio lo exporta, deberían pensar las instituciones educativas en fortalecer habilidades comunicativas para favorecer el turismo ecológico”</p> <p>“En química deberían enseñar el desarrollo de productos para la agricultura, y así poder emprender un modelo de negocio rentable para el municipio”</p> <p>“En el municipio hay muchas necesidades, hay fincas donde no hay agua ni energía, y no vemos clases que nos permita mejorar las situaciones de esas viviendas”</p>
--	---

Integración del contexto global en la Institución Educativa

“Es importante aceptar que necesitamos otros cursos más digitales, como marketing digital, creación de contenidos y negocios cibernéticos para estar más conectados con el progreso del mundo”

“Colombia es un país lleno de leyes que muy pocos conocen, y el campo es uno de esos lugares que son lastimados por malas prácticas. Sería bueno que en sociales se enseñaran más sobre leyes, para saber más sobre nuestros derechos y deberes”

“necesitamos más cursos para manejo de tecnología, como robótica”

“no es posible que en un mundo tan tecnificado los docentes sigan enseñando a usar un computador o guardas datos, necesitamos uno de programación que vaya a la par de la tecnología”

“necesitamos reforzar el inglés, las clases funcionan como una serie informativa y no para conversar”

“¿Alguna vez los profesores se han preguntado qué podrían enseñar para que nosotros podamos aplicar en nuestras casas?, no lo creo”

Adaptaciones internas de la institución según la lectura de contexto

“Requerimos docentes mejor capacitados para orientar clases más prácticas y menos teóricas”

“muchos docentes dicen conocer el campo, pero en sus clases parecen que lo evitan, como en matemáticas y en lenguaje, sólo lo hacen cuando deben hablar de la violencia en el municipio”

“No estudiamos para ser felices, aquí algunos se preocupan por nuestro bienestar emocional, otros no tanto”

Inclusión de la comunidad de padres en las decisiones institucionales

“Muy pocos padres entienden cómo funciona esta modernidad, para ellos que existieran cursos agropecuarios”

“Los papás muy pocas veces saben lo que uno quiere, sé que lo hacen para protegernos, pero toman que no cambian nuestro futuro”

“Los padres deberían apoyar a los estudiantes, a sus hijos, para que salgan adelante con los sueños que uno tenga, no lo que ellos o los docentes tengan”

“cómo podemos progresar si los docentes siguen usando los mismos textos escolares año a año, si leemos más de lo que escribimos, si las matemáticas que nos enseñan no las sabemos aplicar en nuestros campos”

Fuente: Construcción propia.

Resultados de las entrevistas:

Tabla 2

Contenidos del paisaje y las formas de reflexión desde el pensamiento complejo.

Emergencias o giros de reflexión			
Elementos del paisaje	Entropía	Medio	Conciencia
Hombre Orgánico	<p>“Los grupos de estudio eran exactamente igual a los de ahora, estaban los groseros, los recocheros, los cansones y los estudiosos, pero no era tan fuerte como ahora, con eso de las redes sociales donde nadie se escapa de la picota pública”</p> <p>“Los estudiantes de ahora son muy diferentes que cuando yo empecé mis estudios, son más tecnológicos y un poco más hábiles en algunas cosas”</p> <p>“algunas personas cambian. Teníamos estudiantes que algunos decían “haga lo que pueda con mi hijo” o “no doy un peso por ese muchacho”, pero uno se esforzaba y lo seguía intentando. Luego al tiempo se daba cuenta uno que ese muchacho, al que tachaban de malo, seguía sus estudios y hoy por hoy es un gran profesional”</p>	<p>“Yo no tuve vocación para ser docente, pero las circunstancias me llevaron a optar por esta carrera</p> <p>“los daños en las sedes los arreglaban la junta de acción comunal, ahora le toca a la institución principal”</p> <p>“Los niños y las niñas tienen ahora un problema, se quieren parecer a sus ídolos, y ninguno de talla académica o científica, siempre son actores, músicos o influencers”</p> <p>“Muy pocos chicos quieren seguir trabajando el campo de la misma forma, sienten que estudian para lograr algo, pero no saben para que, uno mismo se hace la misma pregunta, sabiendo que el conocimiento en contexto debe ir acompañado de inversión. Qué nos ganamos enseñando a transformar la tierra si no llega la tecnología para que ellos lo hagan”</p>	<p>“Para los padres era importante que los hijos se educaran, pero se trataba como un elemento obligatorio”</p> <p>“a uno lo marca los docentes que hay pasado por uno, los que nos han enseñado, y sus prácticas por supuesto que influyen en las que nosotros empezamos a realizar cuando ingresamos al sector educativo”</p> <p>“el problema no son los muchachos ni los padres, sino nosotros los profesores. Seguimos enseñando” aunque parece más imprimiendo los mismos conceptos todo el tiempo, pero preferimos culpar al sistema educativo y no a nosotros mismos”</p>

Habitabilidad del conocimiento “No había incentivos como ahora, se iba a estudiar porque quería o era obligado, pero no por un mercado. Al tiempo apareció el comité de cafeteros regalando cuadernos, pero no mercados”
 “Los docentes no se detenían a explicar un tema, seguían el plan y al final uno lloraba porque no entendían y debía ganar el año con las pruebas finales. Los colegios no tenían miedo de poner a repetir o echar estudiantes”

Acercamiento de las emergencias “Por los 90, con la aparición del mapa educativo, empezaron a hablar de PEI (plan de mejoramiento institucional), las famosas semanas institucionales, algunos referentes en educación, especial para matemáticas y lenguaje, y nuevas guías de enseñanza”

“El municipio ha progresado, hay mucho transporte para que los estudiantes puedan bajar a sus escuelas o colegios a estudiar”
 “muchos padres nos preguntamos qué pasarán con nuestras tierritas, ya los hijos no quieren estar en el campo y prefieren ir a vivir al pueblo o a la gran ciudad”

“Muchas cosas han cambiado. En matemáticas se enseña casi lo mismo, sólo que no en los mismos grados. En lenguaje, antes se enseñaba ortografía y caligrafía, ahora no son materias fundamentales. En ciencias sociales no había problema para hablar sobre política, aunque uno lo evitaba por el tema de violencia, pero ahora son temas que no se pueden tratar porque es denominado proselitismo o adoctrinamiento”

Fuente: Construcción propia.

La integración del contexto rural con mirada global y las adaptaciones al contexto educativo según las lecturas de la comunidad educativa movilizan procesos en los que Bonilla *et al.* (2024) invitan inicialmente al maestro a la flexibilidad y a la capacidad de adaptación en la que se conciben los procesos de formación como un asunto transformador consciente de la práctica educativa, lo que implica innovaciones que no se limitan a la introducción de tecnología en el aula, sino que abarca un enfoque integral a partir de las necesidades de la comunidad referida en los estudiantes, familia y profesorado. Las tablas (1 y 2) anteriores, ponen en evidencia el abordaje desde los problemas sociales y educativos mediante la interacción y la colaboración con las comunidades, aspectos considerados en Ocampo *et al.* (2024, p. 921), en los que “no es suficiente llevar capacitaciones impuestas que desconocen el universo del campo; en cambio, se precisa valorar en primer lugar los saberes de las familias para así empoderar a las comunidades del conocimiento científico de acuerdo con sus necesidades para que cuenten con mayores herramientas a la hora de tomar decisiones acertadas en el manejo de sus cultivos”.

Discusión y conclusiones

Abarcar un nuevo territorio significa una renuncia, personal, interna, de todas las ilusiones sobre lo que se cree saber de una persona o sociedad, cultura o identidad. Se renuncia, en una parte, a las teorías que creemos convenientes, porque funcionaron en nuestra experiencia y, por supuesto, se renuncia a la comodidad de la teoría misma. En toda renuncia hay un anuncio, un nuevo porvenir, un nuevo escenario. La misma investigación sufrió tales cambios, evitando ver el pensamiento complejo como un método en el que todo vale, sino como un camino integrador, que dialoga, sin perjudicar los propios principios generativos del método como autónomo, con otros métodos y transformándolos así mismo como principios organizadores y dando estructura a toda propuesta que indague por aspectos territoriales.

Esta investigación da cuenta del escenario que gravita en la determinación de un territorio educativo complejo, sistémico y orgánico, y nos acerca más a una realidad no tan compleja sino lineal,

trazada por mapas que terminan siendo el currículo mismo que, a su vez, condiciona la acción de los actores. Entre justificantes, miedos, errores, abandonos y pérdida de identidad se juega la condición más positiva de la entropía, la destrucción del sistema; y entre compañerismo, amor al prójimo y ética en la labor desempeñada, la capacidad más negativa de la entropía, la organización. Y aunque toda deformación, o experimentación de deformación del sistema, en este caso considerado como autopoietico, tiende a manifestar una compensación definida por él y no por el medio o los medios, siempre y cuando su identidad permanezca, que es su propia forma autopoietica, que a su vez es la forma en que las relaciones se encuentran configuradas para continuar su producción de relaciones y nuevos elementos, si es cierto que la estructura sufre ciertas modificaciones, estas deben proyectarse en el tiempo.

Sin embargo, mientras en la conciencia del docente se encuentre inmiscuida la capacidad productiva de su trabajo en términos temporales, la legitimidad de su apuesta bajo el pretexto de las funciones establecidas en el marco normativo de su contratación y se lea a los directivos docentes en clave de jefes y no de líderes, seguirá con la ilusión de su praxis vista desde una perspectiva capitalista y la continuidad del error del servicio que presta como elementos formativos de un homo economicus. La institución o el sistema educativo, que representan sus ideales y finitudes en los diversos espacios formativos, no puede tener una visión funcionalista enfocados en las necesidades satisfechas de sus elementos para que estos continúen o perduren, en su formas operantes, tanto la organización como la estructura de un campo, en este caso territorio, inerte no pluriversal.

Aunque el territorio vivo del sistema educativo representado por una escuela o un colegio, por los principios ecológicos del territorio, requiere proyectarse como sistema autopoietico, su funcionamiento no responde a una máquina más grande como se supone que funciona una institución en contexto, pero tampoco contempla la complejidad de una máquina ecológica viviente. Primero, de la teoría de Maturana y Varela se reconoce un sistema autopoietico como aquel que es capaz de mantener las relaciones internas estables,

que es su organización, independiente de la influencia del medio, cuyas características, enunciadas igualmente por los autores, son autónomas, o todos los cambio deben estar guiados a la mantención de su equilibrio relacional, son individuales, no importan las lecturas o inferencias de un observador; es su organización la que le dota una identidad y unidad, tiene límites en el operar, y ese límite adquiere coherencia operacional en el medio. No son sistemas que tienen una entrada y salida definidas, podrá ser perturbada por el medio u otros sistemas, pero está obligada a mantener sus relaciones internas, lo que exige que encuentre unos cambios internos que soporten las perturbaciones. En la selección de los elementos que la conformarán como sistema organizado representado por su estructura, requiere tener coincidencias en sus formas operantes; no es que deba tener las mismas condiciones o funciones, sino que, en la dinámica del conjunto, encuentra unos caminos o posibilidades de acrecentar su condición de existencia -lucha contra la entropía- para conformar un macro-organismo.

Por otro lado, Bonilla M., O. P. y Muñoz, D. (2022) reconocen que las dotaciones y las infraestructuras en contextos de ruralidad no se pueden reducir a redes de conectividad, ya que, por lo general, las necesidades son dimensionadas por la comunidad educativa desde problemas sociales en que los territorios se han debilitado, des-equilibrados, desarrollados y pensados con principios lineales de hacer la vida.

En definitiva, el territorio vivo, en tanto sistema, pretende ser autónomo o capaz de mantener su condición interna de organización, ha de ser unidad o que todos sus componentes se comporten como una identidad viviente o que persigan un proyecto en común. Para conservar dicha identidad tiene que saberse procreadora del medio con el que va a garantizar la continuidad de su existencia como unidad discreta; implica que también se obliga a ser histórica y, sobre todo, tener la capacidad de producir sus propios elementos. Sin embargo, se agrega desde el pensamiento complejo una condición de autonomía/dependencia que complementa al territorio vivo, la necesidad que tiene el sistema de incluirse en un medio, que también es sistema, para dialogar internamente sobre las modificaciones que tienen que

formalizar según las condiciones externas, ya no biológicas, sino humanas orgánicas y postorgánicas.

Además, al tratarse de sistemas sociales humanos, autónomos, únicos y libres, deben ser capaces de leer, inferir y transformar su medio -su sistema- resistiendo a los ideales que él mismo representa -la función importante de los deseos y las ilusiones en la formación de sujetos complejos-, pues resistirse no es destruir patrones -denuncia-, sino, siguiendo a Freire, ser capaces de construir nuevas y más dinámicas “certezas” o patrones -anuncio- que responden a una época y un espacio concertados, que solo se logra cuando el sujeto, haciéndose parte del entorno, le corresponde dialogar y concertar “con” el territorio -que es la forma de organización propia en el contexto- las implicaciones de su operar.

Por tanto, aun cuando la individualidad de los hombres impere en el nuevo siglo, las lecturas y funciones, por diversas que pretenden ser, han de presentar un hilo conductor o común que garantice que la organización siga en función de la unidad. Con esta serie de elementos en mente, entendemos la noción más lineal de la ecología, el ahorro. El ahorro implica eliminación, como se interpreta desde Gregory Bateson (1998), de variables complejas, tejiéndose el sentido de la vida desde variables simples -que no implican del todo linealidad-. Es claro para el territorio educativo que las variables complejas como los deseos, las ilusiones y los sueños de sus estudiantes sean limitadas frente a los principios organizativos de la institución que son los principios rectores del Ministerio de Educación, que a su vez contemplan los principios de una educación occidental pensada para la globalidad, pero que, sin embargo, responden a los principios ecológicos seleccionados por los representantes del sistema, los docentes. Es decir, la globalidad del sistema educativo, sus principios y su estructura están, sin necesidad de observadores externos, siendo garantizados por las prácticas de los docentes que, a su vez, justifican, sin ser observados, su praxis bajo los criterios de la entidad organizadora. En conclusión, se teje un sartal de ilusiones que engañan para limitar los cambios y garantizar la comodidad que el mismo sistema les permite tener, todo un ciclo atemporal de prácticas.

Ese ciclo atemporal de prácticas, que contiene críticas intransitivas de todos sus actores sociales, es soportado por el sistema por el simple hecho de ser los principios organizadores más fáciles de proteger y que demandan esfuerzos mínimos para su concreción. Los estudiantes, acostumbrados a la facilidad del mismo sistema, se sienten igualmente cómodos, protegiendo los intereses superiores al legitimar prácticas disyuntivas, cuestión en evidencia al enunciar, igual que sus maestros, lecturas territoriales simples, “mapificadas”, desde una crítica contemplativa y discriminadora, pero no integral y transformadora.

Referencias Bibliográficas

- Ávila, B. R. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*. [Tesis doctoral, Universidad de la Salle] Repositorio de la Universidad de la Salle.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), pp. 13-23.
- Bonilla M., O. P. y Muñoz, D. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), pp. 51-59. DOI: <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>
- Bonilla M., O. P. y Muñoz, D. (2024). Metodología cualitativa para visibilizar las tecnologías tradicionales en las familias de la vereda La Linda. *Praxis*, 20(1). <https://doi.org/10.21676/23897856.4786>
- Bonilla M., O. P., Patiño J., A. y Cardona V., M. E. (2024). Desafíos de la innovación educativa en contexto de la formación de maestros. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), pp. 5010-5022. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9838
- Calandín, J. G. (2018). *El desafío ético de la educación*. Dykinson.
- Calvo, C. (2009). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Universidad de la Serena*, (2), pp. 6-19.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo/5a Edición*. Universidad de La Serena.
- Casals-Tres, M., Arcas-Abella, J. y Cuchí Burgos, A. (2013). Aproximación a una habitabilidad articulada desde la sostenibilidad: Raíces teóricas

- y caminos por andar. *Revista INVI*, 28(77), pp. 193-226. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582013000100007>
- Castro, M., Perales, C. y Priego, L. (2019). *Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva*. México: Distancia por tiempos, Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783>
- Cruz G., L. G., Peralta, Z. D. y Caro, G. S. (2018). Características de la propuesta escuela nueva sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Revista Ideales*, 7(1), pp. 140-150.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Fonseca M., D. (2017). El habitar y el hábitat rural en el contexto de los desplazamientos migrantes. *TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales*, (48), pp. 41-71.
- Flórez, E. G. & Ruiz, O. F. (2022). Retos de la formación y la reflexión crítica para mejorar las concepciones de Ambiente y Educación Ambiental en profesores de Educación Básica. *Revista PACA* 12, pp. 17-37.
- González V., M. (2017). *Análisis documental de la investigación en enseñanza multigrado: ¿un campo de reflexión para la didáctica de las ciencias?* [Doctoral dissertation, Universidad Internacional de Andalucía].
- Juárez Bolaños, D. (2017). *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador*. *Sinéctica*, (49), 0-0.
- Martínez, J. E. D. H. y Carrillo, V. A. (2022). Habitabilidad, un estudio desde la vivienda social en México como espacio habitado. *Vivienda y Comunidades Sustentables*, (11). <https://doi.org/10.32870/rvcs.v0i11.192>
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La autoorganización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana R., H. y Varela, F. J. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v2i2.27>
- Morin, E. (1988). *El método 3, el conocimiento del conocimiento* (A. Sánchez Trad.). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2000). Antropología de la libertad. *Gazeta de antropología*, 16, pp. 1-11.
- Noriega, J. Á. V., y Meléndez, C. E. P. (2016). *Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México*. *Educación y Humanismo*, 18(31), pp. 225-240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>

- Leff, E. (2000). Pensar la complejidad ambiental. *La complejidad ambiental*, pp. 7-53.
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo xxi.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Ocampo A., D. M., Bonilla M., O. P. y Zwierewicz, M. (2024). Cartografía Social Eco-Cafetera en el Diseño de Programas Educativos para Familias de Risaralda-Caldas. Colombia. Estudios Y Perspectivas. *Revista Científica y Académica*, 4(1), pp. 908–931. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.140>
- Olivares, P. A. y Tomás, R. B. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula abierta*, 45(1), pp. 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.41-48>
- Ortiz, O. A. (2019). Concepción de Maturana acerca del conocimiento, la conciencia, el pensamiento y la inteligencia humana. *Revista de Psicología*, 10(1), pp. 136-162.
- Paraskeva, J. M. (2016). Desterritorializar: Hacia una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), pp. 121-134.
- Salazar M., B. y Posada M., V. (2017). La identidad campesina y la estética del arraigo como resistencia. *Criterio Libre Jurídico*, 14(2), pp. 107-113.
- Varela, F. J. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J. C. y Macías, O. (2014). *Desarrollo rural y Sostenibilidad* [artículo en línea]. OEI. ISBN 978-84-7666-213-7. [Fecha de consulta: 19/09/2019]. <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=22>
- Vila M., E. S. (2004). *De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación*. Universidad de Málaga.
- Zemelman M., H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, (27).