



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2024

Número

16

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista



PACA

Órgano de Difusión Investigativo



Centro de Investigación de
Contextos Educativos



Revista PACA No. 16

Órgano de Difusión

Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social
Universidad Surcolombiana

ISSN Impreso: 2027-257X ISSN En línea: 2711-1288

Periodicidad semestral Tiraje 150 ejemplares

No. 16. 140p. Junio, 2024

Neiva – Huila

REVISTA PACA

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad semestral, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editorial, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículos de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

Comité Técnico:

Édgar Machado

Corrección de Estilo

Luis Felipe Ramírez Pérez

Traducciones

María Constanza Cardoso Perdomo

Diagramación y diseño páginas internas y carátula, publicación OJS e
Indexación de Bases de Datos Internacionales

La revista actualmente está indexada en las siguientes Bases de Datos Internacionales:



La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor y no expresa ni compromete la posición de la revista. El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

Director:
NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ
Universidad Surcolombiana

Comité Editorial:
Orinzón Perdomo Guerrero
Universidad Surcolombiana
Juan Carlos Acebedo Restrepo
Universidad Surcolombiana
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas
Javier Fayad Sierra
Universidad del Valle
María Elvira Carvajal Salcedo
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Magda Julissa Rojas-Bahamón
Docente, I.E. Jorge Eliécer Gaitán, Colombia

Comité Científico:
Mario Díaz Villa
Universidad Santiago de Cali
Marco Raúl Mejía
Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
Pablo Vommaro
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-
Gian Carlo Delgado
Universidad Autónoma de México
Abraham Magendzo
Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile

Ventas, canjes y suscripciones
Doctorado en Educación y Cultura Ambiental
Universidad Surcolombiana, Carrera 5 No. 23-40. Neiva – Huila. Colombia.
Teléfono: 8753686 Ext. 2114 - 2467 - 2204
revistapaca@usco.edu.co
<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/index>
www.grupopaca.edu.co

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Editorial	15
1. EL APORTE DE “LO ESTÉTICO” Y “LO SENSIBLE” EN LA FORMACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA	17
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Laura Magaly Naranjo Arce. Licenciada en Música. Docente en el Conservatorio del Tolima. (Colombia)</i>	
<i>José Leonardo Ruíz Méndez. Doctor en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Surcolombiana. (Colombia)</i>	
2. PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA EN LA GESTACIÓN Y PARTO DE LA MUJER INDÍGENA NASA	35
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Tania Alejandra Ferrer Pérez. Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. (Colombia)</i>	
<i>Juan Camilo Calderón Farfán. Doctor en Ciencias de la Salud. Docente de la Facultad de Salud de la Universidad Surcolombiana. (Colombia)</i>	
<i>Luz Nidia Finscué Pete. Líder y Exgobernadora del Resguardo Indígena Nasa Huila – Íquira. (Colombia)</i>	
3. CONSTRUYENDO CIUDADANÍAS DESDE LA ESCUELA EN CLAVE DE LAS BIO-GEO-POÉTICAS DEL HABITAR	53
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Luz Andrea Lozano Rodríguez. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad del Rosario, Buenos Aires. (Argentina)</i>	

Tobías Rengifo Rengifo. Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Rector de la Institución Educativa María Cristina Arango. (Colombia)

4. GIRO DECOLONIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA PERMEADA POR EL DESARROLLO SOSTENIBLE

69

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Sandro Javier Solórzano Castro. Doctor en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Institución San Francisco de Asís del municipio de Pereira, Risaralda. (Colombia)

5. TRANSFORMACIONES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO RESULTADO DE LA JORNADA ÚNICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ULLOA

85

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Leonardo Arguello Guzmán. Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa de la Ulloa. (Colombia)

Yined Arias Torres. Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa de la Ulloa. (Colombia)

Lina Tatiana Garcés Toledo. Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa de la Ulloa. (Colombia)

6. INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA DE MAESTROS VINCULADOS MEDIANTE DECRETO LEY 1278 DE 2002 DE LA SEDE SANTA LUCÍA DE LA I.E. SIMÓN BOLÍVAR DE GARZÓN (HUILA)

99

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Silvia Perdomo Quintero. Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinadora de la Institución Educativa Simón Bolívar, Garzón, Huila. (Colombia)

**7. ESTRATEGIA EVA REFLEXIVA DEL APRENDIZAJE DE LA NOCIÓN
DISOLUCIONES QUÍMICAS. UNA PROPUESTA**

117

Tipo de artículo: Artículo de Reflexión

Miguel Gregorio Argote Salgado. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Docente de la Institución Educativa Departamental Francisco de Paula Santander de Fundación, Magdalena. (Colombia)

Luis Ángel Aguilar Carrasco. Codirector internacional de Tesis. Maestro Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (México)

Víctor Henrique Macias Villamizar. Director de Tesis. Docente Universidad del Magdalena. (Colombia)

**8. RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD PARA LA FORMACIÓN DEL
CAMPESINADO COLOMBIANO**

125

Tipo de artículo: Artículo de Revisión

Alejandro González Bastos. Magister en Educación y Desarrollo Humano, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. Docente rural en el municipio de Algeciras, Huila. (Colombia)

EVALUADORES

139

TABLE OF CONTENT

	Pag.
Editorial	15
1. THE CONTRIBUTION OF “THE AESTHETIC” AND “THE SENSITIVE” IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	17
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Laura Magaly Naranjo Arce. Graduate in Music. Teacher at the Tolima Conservatory. (Colombia)</i>	
<i>José Leonardo Ruíz Méndez. Doctor in Education and Environmental Culture from the Universidad Surcolombiana. Professor at the Surcolombiana University. (Colombia)</i>	
2. PEDAGOGY OF MOTHER EARTH IN THE PREGNANCY AND BIRTH OF INDIGENOUS NASA WOMEN	35
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Tania Alejandra Ferrer Pérez. Master in Education from the Surcolombiana University. (Colombia)</i>	
<i>Juan Camilo Calderón Farfán. Doctor in Health Sciences. Professor at the Faculty of Health of the Surcolombiana University. (Colombia)</i>	
<i>Luz Nidia Finscué Pete. Leader and Former Governor of the Nasa Indigenous Reservation Huila – Íquira. (Colombia)</i>	
3. BUILDING CITIZENSHIP FROM SCHOOL IN THE KEY OF THE BIO-GEO-POETICS OF LIVING	53
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Luz Andrea Lozano Rodríguez. Doctor in Humanities and Arts with a mention in Education from the Universidad del Rosario, Buenos Aires. (Argentina)</i>	

Tobías Rengifo Rengifo. PhD in Social Sciences, Children and Youth. Principal of the María Cristina Arango Educational Institution. (Colombia)

4. DECOLONIAL TURN TO INCLUSIVE EDUCATION IN COLOMBIA PERMEATED BY SUSTAINABLE DEVELOPMENT

69

Article type: Scientific and Technological Research

Sandro Javier Solórzano Castro. Doctor in Education and Environmental Culture from the Universidad Surcolombiana. San Francisco de Asís Institution of the municipality of Pereira, Risaralda. (Colombia)

5. TRANSFORMATIONS IN ACADEMIC PERFORMANCE AS A RESULT OF THE SINGLE DAY AT THE LA ULLOA EDUCATIONAL INSTITUTION

85

Article type: Scientific and Technological Research

Leonardo Arguello Guzmán. Master in Education from the Surcolombiana University. Ulloa Educational Institution. (Colombia)

Yined Arias Torres. Master in Education from the Surcolombiana University. Ulloa Educational Institution. (Colombia)

Lina Tatiana Garcés Toledo. Master in Education from the Surcolombiana University. Ulloa Educational Institution. (Colombia)

6. INCIDENCE OF THE EVALUATION OF TEACHING PERFORMANCE ON THE CLASSROOM PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS LINKED THROUGH DECREE LAW 1278 OF 2002 OF THE SANTA LUCÍA HEADQUARTERS OF THE I.E. SIMÓN BOLÍVAR DE GARZÓN (HUILA)

99

Article type: Scientific and Technological Research

Silvia Perdomo Quintero. Master in Education from the Surcolombiana University. Coordinator of the Simón Bolívar Educational Institution, Garzón, Huila. (Colombia)

7. REFLECTIVE EVA STRATEGY FOR LEARNING THE NOTION OF CHEMICAL SOLUTIONS. A PROPOSAL

117

Article type: Reflection

Miguel Gregorio Argote Salgado. Doctor in Human and Social Sciences from the University of Magdalena, Santa Marta, Professor at the Francisco de Paula Santander Departmental Educational Institution of Fundación, Magdalena. (Colombia)

Luis Ángel Aguilar Carrasco. International Thesis Co-Director. Benemérita Master Autonomous University of Puebla. (México)

Víctor Henríque Macías Villamizar. Thesis Director. Professor University of Magdalena. (Colombia)

8. RECOGNITION AND IDENTITY FOR THE FORMATION OF THE COLOMBIAN PEASANTRY

125

Article type: Review

Alejandro González Bastos. Master in Education and Human Development, from the Center for Advanced Studies in Children and Youth of CINDE and the University of Manizales. Rural teacher in the municipality of Algeciras, Huila. (Colombia)

EVALUATORS

139

EDITORIAL

Nelson Ernesto López Jiménez*

* Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias. nelopez53@gmail.com
0000-0003-1247-1638

Cómo citar este artículo:
López, N. E. (2024). Editorial. *Revista PACA 16*, pp. 15-16.

Con la decisión de continuar con el proceso de difusión de importantes y oportunos análisis, reflexiones, investigaciones, debates y planteamientos de miembros de la comunidad educativa nacional e internacional, el presente número de la Revista PACA, exactamente el 16, nos invita a retomar y analizar las dimensiones que integran diferentes campos del conocimiento y el saber educativo relacionadas con tres temáticas/ problemáticas vinculadas al diálogo e interpelación de saberes y conocimientos: a lo artístico, relacionado directamente, con lo estético y lo sensible en la formación inicial, y a la evaluación educativa de diferentes matices y sujetos sociales de conocimientos (docente, métodos y técnicas y el rendimiento académico).

Importante destacar los artículos relacionados con el diálogo de saberes, muy alineados con las denominadas Epistemologías del Sur, *Pedagogía de la madre tierra en la gestación y parto de la mujer indígena NASA; Construyendo ciudadanías desde la escuela en clave bio-geo-poéticos del habitar; Giro decolonial a la educación inclusiva en Colombia, permeada por el desarrollo sostenible; Reconocimiento e identidad para la formación del campesinado colombiano*, que intentan generar un diálogo con los diferentes procesos y acciones que hoy caracterizan y determinan el accionar formativo en las instituciones educativas de nuestro país.

Una mención especial amerita el artículo *El aporte de lo estético y lo sensible en la formación de la primera infancia*, que pretende fundamentalmente inscribir lo artístico y humano en los primeros momentos del proceso formativo desarrollado en las instituciones educativas del país, con el propósito de enriquecer y destacar la vida y la realidad en las primeras etapas del ciclo formativo.

Un proceso que se caracteriza por su actualidad irrefutable es el relacionado con la evaluación en el campo educativo; de ahí la importancia de leer detenida y críticamente los artículos presentes en esta edición que hacen alusión a temáticas/problemáticas involucradas en *Transformaciones en el rendimiento académico como resultado de la Jornada Única en la Institución Educativa de la Ulloa; Incidencia de la evaluación del desempeño docente sobre las prácticas pedagógicas de Aula de maestros vinculados mediante Decreto Ley 1278 de 2002, de la Sede Santa Lucía de la Institución Simón Bolívar de Garzón; y Estrategias EVA reflexiva del aprendizaje de la noción de disoluciones químicas. Una propuesta*. Estas elaboraciones recogen diferentes planteamientos surgidos de las acciones y prácticas concretas vividas en el interior de la institución y en el desempeño docente.

Como ha sido característica esencial desde el surgimiento de la Revista PACA, los comentarios, sugerencias, distancias, observaciones, críticas, realizadas por sus lectores y analistas, serán recibidas como aportes válidos e importantes en la consolidación de este medio de difusión investigativo, razón por la cual se espera que el contenido aquí consignado responda a las exigencias y criterios de medios de difusión serios y respetuosos de las diferentes ideas, concepciones y puntos de vista, todo en la perspectiva de crear condiciones sólidas para respetar y avanzar por senderos democráticos, participativos y legítimos en el campo de la producción intelectual.

THE CONTRIBUTION OF “THE AESTHETIC” AND “THE SENSITIVE” IN THE FORMATION OF EARLY CHILDHOOD

Laura Magaly Naranjo Arce*
José Leonardo Ruíz Méndez**

Received: October 15, 2022

Accepted: August 31, 2023

Article Type: Scientific and technological research

* Graduate in Music. Teacher at the Tolima Conservatory. lauranaranjoarce@gmail.com
0000-0003-4897-4587

** Doctor in Education and Environmental Culture from the Universidad Surcolombiana. Professor at the Surcolombiana University. leonardo1@usco.edu.co
0000-0002-2834-7853

How to cite this article:

Naranjo, L. & Ruiz, J. (2024). THE CONTRIBUTION OF “THE AESTHETIC” AND “THE SENSITIVE” IN THE FORMATION OF EARLY CHILDHOOD. *PACA Journal* 16, pp. 17-34.

This academic document was born as result of the research thesis “The aesthetic and the sensitive from the musical and sound experience in the Garden degree of the Columbus American School Institution”, developed by the author to obtain the master's degree in the Master of Education, deepening area: University Research and Teaching.

Resume: The study of musical formation has been a topic of interest in the educational field, as it has allowed us to recognize the importance it has in human development as a possibility of experiencing “the aesthetic” and “the sensitive”. This research aimed to understand how these concepts contribute to the processes of formation of corporeality in early childhood. Through the observation and description of musical and sound experiences, and the interpretation of these, three trends were obtained that occurred in the aesthetic exchanges during the execution of musical and sound workshops applied in the preparation of this study, which are the manifestation of the sensitivities, corporalities and family ties of infants. To arrive at such descriptions, an observation grid was developed that accounted for the how and why of the behaviors that belong to “the aesthetic” and “the sensitive” and what is observable about them through a qualitative-interpretive approach. Through the description, information was obtained that facilitated the reconstruction of the reality of those who were observed and interpretations were generated.

This research did not aim to find answers or data represented in numbers and measurements, but rather through observation, part and parcel of the life experiences of the universe studied was realized.

Once such manifestations of aesthetic exchanges are described and interpreted, the idea about the relationship between “the sensitive” and “the aesthetic” from the musical and the sound in the early childhood training processes is developed and it is demonstrated that the body, experiences, sounds, discoveries, spontaneity, words, melodies, singularity, are links that mesh with each other within the learning process, thus having to transcend the context of the artistic area, so that it also makes part of the entire training task. For all of the above, it is clear that the method used for this study is qualitative and is also a hermeneutic approach, since it promises to provide interpretations, appropriations and compressions of various experiences or realities such as the observed experiences.

Keywords: early childhood, “the aesthetic - the sensitive”, formative processes, body and corporeality, aesthetic exchanges, the musical and the sound.

Abstract: The study of musical training has been a topic of interest in the educational field, since it has allowed recognizing the importance that it has in the development of beings who experience "the aesthetic" and "the sensitive". This research aimed to understand how these concepts contribute to the formation processes of girls and boys in the initial stage. Through the observation and description of musical and sound experiences, and the interpretation of these, three trends were obtained that occurred in the aesthetic exchanges during the execution of musical and sound workshops applied in the elaboration of this study, which are the manifestation of the sensitivities, corporeality and family bonds of boys and girls. To arrive at such descriptions, an observation grid was elaborated that gave an account of the how and why of the behaviors that belong to "the aesthetic" and "the sensitive" and what is observable of these.

Once such manifestations of aesthetic exchanges are described and interpreted, the idea about the relationship between "the sensitive" and "the aesthetic" is developed from the musical and the sound in the processes of early childhood formation and it is shown that the body, experiences, sounds, discoveries, spontaneity, words, melodies, singularity, are a link that becomes learning and that should transcend the artistic area to be part of all training processes.

Keywords: early childhood, the aesthetic, the sensitive, training processes, aesthetic exchanges, music and sound.

Introduction

Regarding early childhood, different studies and research have demonstrated its importance, since at this stage the brain develops fundamental aspects for the growth of human beings (UNESCO, 2020); In addition, it determines phenomena of the cognitive, social, emotional, linguistic and spiritual aspect (MEN, 2007).

When talking about early childhood, the document “Guidelines for artistic education for primary and secondary school” maintains that one of the competencies presented at this stage is sensitivity. It is at this moment in life where fundamental personality structures are established for adulthood and the future of individuals is determined (Bermúdez 2018); In the first five years, an entire brain structure is organized that encompasses the number of neurons and the synapses between them to enable learning (De Zubiría 2019), a fundamental context of this research; However, it must be clear that the purpose of this study is to understand the sensitive and the aesthetic as a pillar that allows the human being to give himself in the world through his sole existence in the experience of the sensitive, and that will accompany him during his life in all his experiences and not only in the artistic area.

In favor of this research purpose, the work focused on making observations of the aesthetic exchanges of the Kindergarten students of the Columbus American School Educational Institution of the municipality of Rivera, department of Huila, during the implementation of musical and sound workshops; These observations and their respective descriptions were recorded in an observation grid that was designed based on the theoretical foundations of “the aesthetic” and “the sensitive” taken as a reference in the literature for this research.

This study was committed to investigating the experiences presented in aesthetic and sensitive exchanges based on classroom experiences from the musical field; understanding that musical education should not be thought of solely as the teaching of musical language and the interpretations or montages that are part of this language, since it is present in the classroom at all times, in the greeting song, in the song to make the rounds, among other sound moments. It is unimaginable to have a school, especially early childhood, where music is not the protagonist,

since during the classroom meetings the link between the exploration of sound and the construction of corporeality is strengthened. In this sense, it is important that music cannot be an area subject to a sporadic hour of class, but that the accompanying teacher must be trained to learn-teach and live music permanently (Akoschky, 2008).

Taking into account the above, the grid was chosen as an instrument for the observation of the facts and the detailed description of the experiences presented during the investigation, not leaving any of these observations to chance, but rather organizing said descriptions, inferences and interpretations within the framework of “the sensitive” and “the aesthetic”.

These categories, in the manner of modalities and records, were developed by collaborating teachers of the Educational Institution, who in the role of non-participant observers described the exchanges presented during the workshops designed, prior to the training process.

In the conceptual theoretical aspects, early childhood was addressed as one of the research axes, from the perspective of national and international policies; The concepts of “the aesthetic” and “the sensitive” were also addressed, based on emerging theories and were put into discussion with other theories.

With a qualitative-interpretive-hermeneutic approach and in accordance with the postulates of Gadamer (1998), three trends were found as a result of the descriptions recorded in the observation grids.

Theoretical references

In the conceptual theoretical aspects, a tour of the central concepts of this research is carried out, developing the ideas and foundations on which this study is based.

According to UNICEF (2017), early childhood occurs in the first years of life and during this stage vital neural connections are generated for the development of the human being for the rest of their life; For this reason, infants must be guaranteed attention, nutrition, stimulation, communication and a daily life around play. On the other hand, Valencia

(2017) indicates that early childhood is made up of three moments and in each of them phenomena occur that, once completed, make up the development of the human being: intrauterine cycle, sensory perception cycle and essential questions. María Montessori (1998), for her part, points out that early childhood is the stage in which girls and boys absorb all the information that occurs around them, be it language, culture, knowledge, among other dimensions, and it is in This moment in which artistic education will allow the infant to create his or her own reality based on his or her sensibilities.

“The sensitive” is all that relationship that results from the experiences between the human being and the outside world; It is the encounter between the person who feels and what he is feeling, everything that sensoryity allows to be perceived; It is music based on the stimulus of sensitivity (Perniola 2008). Emanuele Coccia (2011) defines “the sensible” as the way in which human beings exist in the world, and the world becomes knowable; Furthermore, it is the way in which the world reaches individuals and is not limited to the sensations obtained by external stimuli.

The aesthetic, for its part, is defined as the possibility that human beings have to understand the world from the diversity of each one of them. The aesthetic is important because of the experiences of artistic manifestations and not because of their functionality or form (Noguera 2000). In this same line of thought, Sánchez's (1992) approach is that the aesthetic does not constitute the definition of beauty or the grotesque, but rather the perceptual processes between the subject and the object, and phenomena such as memory, images and evocations.

Katya Mandoky (2006) developed categories with which she based observable aspects on “the aesthetic”, and Coccia (2011), on “the sensitive”. These registers and modalities are behaviors that occur during an event that she has called “aesthetic exchanges,” which are the experiences that human beings have with the outside world. For this study, these categories were organized in an observation grid in which the necessary information was compiled to understand the theory about registers and modalities of the aesthetic and the sensitive (Table 1).

Categories of observation of “the aesthetic” and “the sensible”.

Table 1

Basics	Categories	Subcategories			
THE AESTHETIC	RHETORIC	Lexical Record	Acoustic record	Somatic record	scopic record
	DRAMATIC	Proxemic modality			
THE SENSITIVE	IMAGES	sound images			

Source: Own elaboration, based on Mandoky 2006.

In order to understand what was observed, first of all we must remember what until now has been seen as “The aesthetic” and “the sensitive.” For the aesthetic to be possible, there must be an “exchange”, and the exchange is everything that occurs in the relationships that the human being establishes with himself, with the everyday and with the other; Now, “the sensible” refers to the possibility of feeling oneself in the midst of aesthetic exchanges that allow one to construct meaning.

As seen in the previous table, the concept called “rhetoric” has been described by Mandoky as the way in which aesthetic exchanges are communicated and “dramatic” is the way in which the statement is made or expressed.

These two, “rhetoric” and “dramatic,” are divided into subcategories, which Mandoky has also called “registers” or “channels of exchange” in the case of “rhetoric,” and “modalities” in the case of “dramatic.”

In “the sensible”, Coccia develops an observable category that is called “sound images”, which are all those sensitive representations or manifestations that make sense in space-time and puts “dreams” as the clearest example of what which is an image, but occurred within an event; an image that is not palpable, but that is an inherent part of the being and the experience of it. Coccia describes “the image” as a state, a way of existing and giving existence to things and this, understood from the sensible, is a phenomenon that is experienced in a unique way.

Knowing, therefore, the above, it is now possible to display each of the records recorded in the Table and some narrative examples of the observations obtained in the workshops will be provided.

Lexical Record:

They are groups of words expressed in written or oral form, where symbols, numbers and abstract codes intervene; They are phrases or speeches, it is the way in which the speech is executed through the sound of the voice or the image in the text (writing), the terms, the forms, the style. All the language, slang or dialects that a subject uses through verbal statements.

In Workshop No. 2, one of the students tells the research teacher about her experience while her mother was carrying her and tells her “when I was in my mother's belly, she made sounds like little birds”, this is an experience taken from his mother's narrative.

Acoustic Record:

Also known as the sound register, which includes volume, intonation, and timbre of voice. Speech and words are closely linked to sound, volume or inflections. A tone of voice in a phrase can determine its meaning, its veracity or its contradiction, the modulation of the voice gives meaning to the phrase, it provides the energy that the word requires to fulfill the objective of the message. The subcategories for this register are taken from Parret's (2003) theories on the descriptive categories of voice:

- Volume (intensity-range)
- Doorbell movement
- Continuity
- Record of phonatory

In Workshop No. 3, one of the observed students makes a narrative about the appearance of owls at night and proposes that owls make sounds like CU-CU-CU and with this they make a modulation in the volume of their voice and a inflection in sound reproduction.

Somatic Record:

This category, like acoustics, is also linked to enunciations, addressing rhetoric from body expression, gestures, body postures, facial expression, body temperatures and planes of movement. This category is so important that, if there were no verbal language, the somatic would be the main tool of communication and expression. The subregisters of this category are proposed by Hall (1963) in his system of notation of proxemic behavior and are:

- Postural
- Haptic (science of touch)
- Thermal
- Olfactory
- Eyepiece

In Workshop No. 3, one of the observed students associates the sounds he hears with a moment that apparently transmits calm to him, and voluntarily closes his eyes and lies down on the ground with his body completely relaxed.

Scopic Record:

It refers to everything that has to do with space-time, topology, scenography, props, clothing; This is what you see at first. Hence the importance of dedicating efforts to making something appear striking in order to achieve a specific objective. It is also the tangible, material way in which the individual represents his aesthetic exchanges and even his non-verbal rhetoric.

- Visual and spatial artifacts
- Scenography
- Topography
- Locker room
- Props

In Workshop No. 5, three observed students choose to carry out the activity with orange and yellow cellophane paper, interpose one paper with another, look for an area that the sun illuminates and explore possibilities of color effects on the paper exposed to the sun.

Proxemics:

Proxemics has its origins in the dramatic; This modality frames the proximity or distance that is generated in the relationships between individuals, but it does not refer to space-time itself but to the event, conventions or behaviors that determine the narrowness in the way of relating, that is, proxemics refers to the states of mind, emotions and attitudes that allow the connection or disengagement of one human being with another.

In Workshop No. 10, it is observed that one of the students remains attentive in the activity, but when she notices that her partner is not, she takes her arm and pulls repeatedly; She appears displeased at the inattention of her partner.

Sound images:

Coccia mentions that sensible life is related to "...the ability to produce images of things: neither praxis nor poises, but the intermediary sphere of commerce and production of the sensible. It is not just about the ability to embody forms in objects, but rather the ability to make them live for an instant outside of things and outside of subjects" (2011, p. 66). In this sense, sensitive life is linked to the production of sound images, since "only through the sensible – through images – do we penetrate things and others, can we live in them, exert influence on the world." and over the rest of the living" (Coccia, 2011, p. 65).

"In Workshop No. 9, one of the students evokes an experience about the construction of a homemade musical instrument and mentions that the sound of said instrument resembles the sound of the sea; When asked how she knows that this is what the sea sounds like, she expresses a memory about a family visit to the sea, and the sound of it in the morning hours".

Now, to talk about early childhood, "the sensitive" and "the aesthetic" it is also necessary to understand the role of the body in the context of this research, since this is the place of subjectivity seen from the discovery and the creation; The body is the means by which girls and boys transform the matter of the artistic space into a unique experience; The body should not be seen as the means to express a stimulus, but to live the experience.

The results of these stimuli in the body, dance, theater, painting, listening are transversalities; The body is the scene of IDARTES experiences (2015).

Methodological aspect

The method that frames this research work is the qualitative-interpretive-hermeneutic, since the results were obtained through the observation of the behaviors of the sample and with their descriptions the observed reality was reconstructed and interpreted. This study was not interested in finding answers or data represented in measures or numbers, but rather, as mentioned, precise descriptions were made of everything that was observed such as experiences, situations, people, interactions and manifestations that were organized within the framework of some categories, and in each of these the information was recorded; For example, in the workshops carried out with the students, they had the opportunity to experience sound experiences with birds; Upon coming into contact with this experience, the body expressions in imitation of birds or expressions of placidity, the invention of sounds like “CUI-CUI” and the conversations between them about the experience, were part of the registers recorded on the instrument.

26

Population and sample

The population corresponds to students from the Columbus American School – Preschool Educational Institution. The sample belongs to the kindergarten grade, made up of 7 girls and 9 boys, with ages ranging between 4 and 6 years.

To determine the sample, it was taken into account that: a) it was the largest group b) boys and girls who were completing the preschool cycle, close to entering primary school. This selection contributed to the purpose of having a group of students with the development of autonomy and the capacity for wonder.

Instrument

Initially, ten musical and sound workshops were designed that contained details of the experiences such as name of the workshop, materials, duration, description and purpose of the experience.

To complete the observations, a grid was created based on the categories of registers and modalities belonging to the theory of “the aesthetic” and “the sensitive” proposed by Katya Mandoky (2006). This grid was completed by the collaborating teachers who, prior to the training process, made the descriptions of each of the designed activities. In total they filled out forty grids.

Information processing and analysis

The completion of the observations contained in the observation grids were interpreted and organized according to the categories established in three trends, in accordance with the purposes of the research.

Results

The description and systematization of the results obtained after the collection and organization of the observation grids proposed in the methodology of this study are presented below (Table 2).

Description and interpretation of the observations recorded in the category grids.

Table 2

Workshop number	Workshop name	Workshop Description and interpretation
1	Bird watching	The girls and boys perform sonorous and dramatic interpretations of birds that they themselves have built with their imagination.
2	Creating sounds	Students evoke sounds and speeches from their experiences in the womb.
3	Night sounds	The boys and girls evoke personal experiences about the sounds of the night and propose their own sounds based on their sensitivity.

4	The sounds of things	The boys and girls were offered the idea of recreating different life situations with sounds, such as a sunrise or a growing seed.
5	The color of sounds	Colors were assigned to a scale of 5 sounds, with which the children made drawings that they then transported to a musical instrument, and in this way they obtained their own melodic compositions.
6	Color palette	In this workshop, children freely assign colors to sounds and share their narratives about the reason for their choices.
7	Sound interpretation	Children carry out different free musical explorations, and it is observed that they resort to sound memory during these explorations.
8	Singularity	This is an experience that allows them to represent music through paint and color; the trend is to use their own bodies and those of others to explore color possibilities.
9	Representations and sound nature	Students use materials from nature to generate natural sounds. Many of them make personal evocations and then carry out their interpretations.
10	The bridge	Students choose their pairs, based on their ties and feelings, to carry out musical dynamics.

Source: Own elaboration based on field work.

All observations from each of the grids were described and interpreted, analyzing the recurring situations of each record and modality to generate trends.

Discussion

Trends

Trends are the findings or coexistences that emerged from each of the categories displayed in the observation grid. To obtain these trends it was necessary to organize the grids, transcribe the information on the observations made in the ten workshops, record the description of each one taking into account the categories of analysis that were recorded and, finally, the discovery of the repetitive aspects occurred. in them in light of the categories, modalities and records that founded the investigation.

The trends found during the processing and analysis of information were three:

1. Trend of the “Link of the nest and the sensitive”

This tendency corresponds to the description and interpretation of the sound and narrative manifestations of the observed corporeities, where it is evident that the songs, evocations, speeches and dramatic gestures that arose spontaneously have a connection with the family link.

2. Trend of “Feeling in one's own body”

This trend describes the prevailing need of infants to use the body as the immediate channel with which they experience what they explore, discover and experience; The body is the stage in which boys and girls remain expectant before events. IDARTES (2015).

3. Tendency of the “sound self”

This corresponds to the description of the sound manifestations of boys and girls such as songs, onomatopoeia, explorations and discoveries that have singularity as their main characteristic, since it was found that these manifestations belong to sounds that come from the construction of imaginaries and, therefore Therefore, they become unique sounds.

The discussion of this study focuses on generating a comparison between the findings and the theories on which it was based. From what

was found in the trends already presented, it was established that there is a close relationship between “the aesthetic” and “the sensitive”, and that this occurs through the connection of the registers and modalities that the human being expresses during the aesthetic exchanges it has with the outside world; The different links of these branches become an aesthetic exchange.

This is related to the theory that Katya Mandoky (2006) maintains regarding the different registers and modalities that constitute “the aesthetic.” Mandoky proposes the rhetorical coordinate and the dramatic coordinate, and these are part of the human being by their very existence. It is found that “the sensible” requires a means to be externalized; This medium is nothing more than the registers that participate in the categories that were already mentioned (rhetoric, dramatic and sound images) and that accompany the human being during his existence.

These findings together constitute the response to the purpose of the research, which is aimed at interpreting the relationship between “the aesthetic” and “the sensitive” from the musical and sound perspective in the training processes of early childhood.

To understand what the contribution of “the aesthetic” and “the sensitive” in the formation of early childhood is about, we must refer to the trend called “Feeling in one's own body”, where the most important part of the exchanges are the corporeities, recognizing themselves in the present as sentient beings, based on pure experience, living experience, in connection with their interests, with their explorations, without thinking about being approved or disapproved through the alphanumeric codes that They govern the educational system in which they are found. During the research, the students were not offered conditioning incentives such as grades, prizes or stimuli that influenced the behavior for the development of the workshops, in such a way that during the execution of these, the experiences of the infants were free (without lose sight of the orientation for the development of the workshops) and their motivation depended solely on their own interests regarding the expression and exploration of aesthetics and sensibilities, as well as the nature of their astonishment.

It is in that place and at that moment where “the aesthetic” and “the sensitive” come together with the early childhood training process, since

here the teacher must understand the structures of these two concepts, since these are observable and They generate information about how you, as a facilitator, should lead classroom experiences and harmonize your training offerings.

Conclusions

The link between the nest and the sensible, feeling in one's own body and the sonorous self are three propensities founded by the ideas of the theoretical framework; These provided important information about "the aesthetic" and "the sensitive" in the kindergarten grade boys and girls from their musical and sound experiences in the classroom. The information collected in these trends allows the reader to understand how the registers and modalities selected in the study contribute to the formation processes in the experiences of corporeality and with this the general objective is fulfilled.

The design of the workshops was proposed for the first specific objective and this, in turn, was the means to give way to the fulfillment of the second specific objective, which is the descriptions of the experiences of "the aesthetic" and "the sensitive" observed. in each workshop. These workshops comprise 4 moments divided into 5, 10, 15 and 10 minutes, in favor of the attention spans of the ages involved.

The first moment is a welcome to the children; Rules are established that facilitate the development of the workshop, without these rules affecting aesthetic and sensitive exchanges; The second moment of the workshop is designed to build a communication bridge where children explore, observe, listen, smell, ask, answer questions, feel, analyze and make known their preconceptions; The third moment is the most important stage of the workshop because it is where the musical and sound experience of the corporeities occurs and all the activity takes place there; It is the longest space-time, since at this moment the workshop is directed towards its main purpose, without establishing rules or parameters that inhibit the children's behaviors. Materials are delivered to them according to the workshop they develop in case they are needed and the experience begins.

The last moment is the closing of the activity; Here children are allowed to encounter their own experience, see the results of their experience and share their exchanges. The guiding teacher invites them to observe and rediscover the exercise carried out.

Each workshop is different but the structure is maintained; Being different, the resources used in each of them vary according to the interest of the children.

Finally, an interpretation of these descriptions was carried out as trends and it was discovered that “the aesthetic” and “the sensitive” are foundations that are articulated through the registers and modalities that we already know, forming links that respond to the third objective. specific that is given precisely through such descriptions. This completes the route that goes in search of an interpretation between the developed theory and the contributions that these findings mean in the education of girls and boys. The contribution of “the aesthetic” and “the sensitive” in early childhood education has to do with exchanges; They are girls and boys recognizing themselves in the present as sentient beings, based on pure experience, lived experience, in connection with their interests, with their explorations, without thinking about approvals or disapprovals; It is there where “the aesthetic” and “the sensitive” come together with the early childhood training process, but the teacher must understand the structures of these two concepts, since they are observable and generate information about the way in which The teacher must direct his classroom strategies and not only the strategy, but also his formative offerings.

32

The body, its uniqueness, its spontaneity represents a considerable link within learning; The words, melodies, sounds, expressions, ideas, thoughts and movements that come from sensitive and aesthetic exchanges become learning. There is no doubt that the encounter with music and the sound experiences that occur during the development of boys and girls constitute a learning-teaching phenomenon and this phenomenon transcends the artistic field, to become a central element of the training process.

The definition of the aesthetic and the sensitive in the context of early childhood is the origin of understanding feeling, the felt, the sensitive and sensitivity. Now, what is sensible or feeling is all that relationship that

results from the experience between an individual and the outside world, being the encounter between who he feels and what he is feeling. It can be understood as everything that is perceived through the senses. According to Mario Perniola (2008), within these sensory inputs, there is a prevailing importance of listening; thus understanding the enormous power of music in stimulating sensitivity. Another definition is that the sensitive constitutes the ability of human beings to relate to images, the sensitive forms that represent things, events or phenomena in the outside world, which become experienceable and also involve perception; a sensitive becoming, like that which feels extracorporeal, immaterial, that allows the human being to become another, explore other ways of manifesting and recognizing oneself in the other (Coccia, 2011).

Meanwhile, the aesthetic is what allows the human being to understand the world from diversity to give meaning to what exists as existing, and this meaning is what is recognized as alterity and difference. (Noguera, 2000 p. 106). It can be said then that the aesthetic is the individual experience, the life experience manifested not only from the artistic area, but from all areas of life and in the school setting, the subjects.

Consequently, understanding the body and corporality during aesthetic exchanges will allow the teacher to feel identified with them, remembering their childhood and, while there in that sensitive experience, discover what the students want to learn, what interests them, what generates them. amazement, what makes them feel alive and, even, what makes them feel attacked in their learning exercise, beyond the school processes. Being clear about the concept of “the aesthetic” and “the sensitive” will make the teacher apply his or her own sensitivity and get closer to a feeling that unites us more as humans.

Bibliographic references

- Akoschky, J. (2008). *La Música en la Escuela Infantil (0-6)*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Bermúdez Acuña, E. A. (2018). *La infancia desde la perspectiva del psicoanálisis: un breve recorrido por la obra clásica de Freud y Lacan; Klein y los vínculos objetales*. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v50n1/v50n1a16.pdf>
- Coccia, E. (2011). *Vida sensible*. Grupal Logistical y Distribución. Editorial Marea.
- Gadamer, Hans-Georg. (1998). *Verdad y Método, Vol II*. Capítulo 5, pp. 63-70. Ediciones Sígueme, Salamanca, España.

- Hall, E. T. (1963). Proxemics – Study of man’s spatial relations.
- IDARTES. (2015). Tejedores de Vida. Arte en Primera Infancia. Bogotá, Colombia. Editorial Buenos y Creativos.
- Mandoky, K. (2006). Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica 2. Siglo XXI editores. México.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Política educativa- fundamentos Educación inicial.
- Montessori, M. (1998). La Mente Absorbente. Buenos Aires, Argentina: Editorial Diana.
- Noguera, A. P. (2000). Educación estética y complejidad ambiental. Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.
- Perniola, M. (2008). Del Sentir. Florencia, Italia: Pre-Textos Italianos.
- Sánchez Vázquez, A. (1992). Lo estético. Facultad de filosofía y letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO. (2020). La Atención y Educación de la Primera Infancia. <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>
- UNICEF. (2017). Desarrollo de la Primera Infancia. La Primera Infancia Importa para Cada Niño. Nueva York, Estados Unidos: UNICEF.

PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA EN LA GESTACIÓN Y PARTO DE LA MUJER INDÍGENA NASA¹

PEDAGOGY OF MOTHER EARTH IN THE PREGNANCY AND BIRTH OF INDIGENOUS NASA WOMEN

Tania Alejandra Ferrer Pérez*
Juan Camilo Calderón Farfán**
Luz Nidia Finscué Pete***

Recibido: Febrero 14, 2023

Aceptado: Noviembre 24, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Neiva.
tania.ferrer@usco.edu.co
0000-0001-9787-1336

** Doctor en Ciencias de la Salud. Magíster en Salud Pública. Profesor Departamento de Enfermería, Facultad de Salud. Universidad Surcolombiana.
juan.calderon@usco.edu.co
0000-0001-5965-5771

*** Líder y Exgobernadora del Resguardo indígena Nasa Huila- Íquira.
luznidia2402@hotmail.com
0000-0002-9974-7571

Cómo citar este artículo:

Ferrer, T., Calderón, J. & Finscué, L. (2024). PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA EN LA GESTACIÓN Y PARTO DE LA MUJER INDÍGENA NASA. *Revista PACA* 16, pp. 35-51.

Resumen: La gestación se compone de eventos fisiológicos universales, independientes de la ubicación geográfica, cultural y religiosa. En las comunidades indígenas existen factores que limitan la participación de las gestantes en los servicios de salud, lo cual amerita su investigación. **Objetivo:** Co-construir elementos para una estrategia pedagógica en salud desde la recuperación de saberes ancestrales para gestantes de una comunidad indígena en el Huila desde la Pedagogía de la Madre Tierra. **Metodología:** Investigación participativa basada en la comunidad (CBPR) con enfoque cualitativo, realizada durante 2021 y 2022. La población de estudio fue el Resguardo Indígena Páez (Íquira, Huila-Colombia). Muestreo no probabilístico conformado por gestantes, parteras y representantes del servicio de salud con quienes se realizaron grupos focales. **Resultados:** Para la mujer nasa el embarazo representa una semilla, una vida nueva y el inicio de un ciclo; el proceso de gestación es visto como oportunidad de crecimiento, aprendizaje y pervivencia para la comunidad. Creencias y costumbres propias son aplicadas previo a la concepción y hasta el parto, orientadas a una gestación sana, tranquila, libre de dolor en conexión permanente con la Madre Tierra. **Conclusiones:** Para la construcción de una

1 El presente artículo hace parte de la Tesis de Maestría en Educación titulada: *“Estrategia pedagógica en salud para gestantes de una comunidad indígena del Huila desde la Pedagogía de la Madre Tierra. 2021- 2022”*. Universidad Surcolombiana.

estrategia pedagógica en salud en armonía con la madre tierra se deben tener en cuenta elementos como el reconocimiento de la historia individual y colectiva, el acompañamiento de la pareja y la familia, la alimentación y la escucha del lenguaje del cuerpo como ejes transversales y el reconocimiento de la partera y los sabedores como actores representativos en el proceso.

Palabras clave: salud intercultural, mujer indígena, embarazo, saberes ancestrales, Pedagogía de la Madre Tierra.

Abstract: Pregnancy is made up of universal physiological events, independent of geographical, cultural and religious location. In indigenous communities there are multiple factors that limit the participation of pregnant women in health services, which merits investigation.

Objective: Co-construct the elements for a pedagogical strategy in health from the recovery of ancestral knowledge for pregnant women from an indigenous community in Huila from the Pedagogy of Mother Earth.

Methodology: Community-based participatory research (CBPR) with qualitative focus carried out during 2021 and 2022. The study population was a community from the Páez indigenous reservation (Íquira, Huila-Colombia). Non-probabilistic sampling made up of pregnant women, midwives and representatives of the health service with whom focus groups were held.

Results: For the Nasa woman, pregnancy represents a seed, a new life and the beginning of a cycle; the gestation process is seen as an opportunity for growth, learning and survival for the community. Own beliefs and customs are applied prior to conception and until childbirth, aimed at a healthy, calm, pain-free pregnancy in permanent connection with mother earth.

Conclusions: For the construction of a pedagogical strategy in health in harmony with mother earth, elements such as the recognition of individual and collective history, the accompaniment of the couple and the family, food and listening to the language must be taken into account of the body as transverse axes and the recognition of the midwife and the knowledgeable as representative actors in the process.

Keywords: intercultural health, indigenous women, pregnancy, ancestral knowledge, Pedagogy of the Mother Earth.

Introducción

La atención prenatal en Colombia establece intervenciones que deben realizarse en el proceso de gestación, parto y puerperio con el fin de mitigar los índices de morbilidad y mortalidad materno infantil (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). Sin embargo, un número significativo de mujeres no acceden a estos servicios por motivos de orden situacional, personal y algunos asociados a la vulneración de sus derechos y desvalorización de la cultura, como es el caso de las mujeres indígenas (Banda Pérez *et al.*, 2018; Maciel Vilchis *et al.*, 2015).

El proceso de gestación es universal; sin embargo, las percepciones de las mujeres y los actores intervinientes en el proceso son diversos en cada cultura. En tal sentido, el grado de participación de la población depende en gran medida de su percepción frente a la idoneidad de los servicios prestados (Gallegos *et al.*, 2017), situación a la cual se suman particularidades culturales como el menor empoderamiento de las mujeres de la cultura indígena, mediados por factores como la autonomía y el poder de decisión frente a su salud, relegado culturalmente al hombre (Amaya Castellanos *et al.*, 2019).

Las consecuencias de este fenómeno radican en afectaciones a la vida y la salud materno-perinatal, manifestadas en mortalidad perinatal y materna, desnutrición infantil, entre otros (Banda Pérez *et al.*, 2018). El análisis de la situación en salud para Colombia en 2021 indica que la razón de mortalidad materna es 2,42 veces mayor en mujeres indígenas y 1,2 veces mayor en mujeres afrocolombianas con respecto al promedio nacional (Secretaría de Salud de Íquira, Huila, 2020).

Al efecto, existen políticas nacionales e internacionales diseñadas para el fortalecimiento y la preservación de saberes y prácticas indígenas (Organización Internacional de las Naciones Unidas, 1992) que respaldan la necesidad de desarrollar investigaciones que promuevan la incorporación de prácticas inclusivas y alineadas con su cultura, siendo el ámbito educativo un eje dinamizador en la consecución de estos objetivos. El manuscrito describe la forma en que las mujeres Nasa perciben o

experimentan el proceso de gestación y parto, elementos que constituyen la fase inicial para la co-construcción de una propuesta pedagógica en salud que privilegie sus conocimientos ancestrales, guardando como referente teórico la Pedagogía de la Madre Tierra.

Referentes teóricos

El diálogo entre la educación y los pueblos originarios se caracteriza por tensiones debido a las características propias de la educación colonial, católica, patriarcal e individualista, las cuales son propias de Occidente, y cuya reproducción solo refuerza su hegemonía cultural, política y económica; educación que además desconoce los saberes ancestrales de los pueblos originarios.

Boaventura de Sousa Santos (2018) propone las epistemologías del sur, cuyo principio se basa en el reconocimiento de la diferencia, la cual surge a partir de visibilizar los conocimientos considerados por la teoría crítica eurocéntrica como ilegítimos o no existentes, permitiendo cruzar la línea abismal para decolonizar el saber, sin pretender rechazar lo existente, sino relacionar los conocimientos científicos con los no científicos, generando una interconexión de conocimiento (De Sousa Santos, 2018).

38

En este sentido, el reconocimiento de la sabiduría ancestral trae a la luz nuevos saberes y prácticas que permiten intervenir la realidad y que se convierta en una alternativa para transformarla. El manuscrito busca dicha aproximación desde la Pedagogía de la Madre Tierra, propuesta por Abadio Green Stócel, que propone la necesidad del diálogo de saberes con otras culturas desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora, que permita generar una disrupción de las diferencias y tensiones de los procesos históricos de pérdida de identidad de las comunidades indígenas (Green Stócel, 2006).

La propuesta pedagógica de la Madre Tierra tiene su génesis en el pensamiento que los pueblos originarios han mantenido desde siempre (Green Stócel, 2006):

“Todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra...” (p. 4).

Los ejes formativos transversales que permiten la reflexión crítica y la interacción entre la vida académica y los pueblos de acuerdo con la Pedagogía de la Madre Tierra son tres: en primer lugar, la investigación desde una perspectiva decolonial, desde la búsqueda de nuevas alternativas para el plantea en armonía con la naturaleza, a partir de la sensibilidad al reconocimiento de otros saberes. En segundo lugar, el diálogo de saberes e interculturalidad, teniendo en cuenta las diferentes miradas que los pueblos han tenido desde su historia con la tierra para así permitir un intercambio de conocimientos ancestrales con las realidades del mundo globalizado.

Finalmente, la pedagogía crítica y creativa, bajo el fundamento de no continuar con la pedagogía basada en la trasmisión de conocimientos, propone como eje la búsqueda permanente de una conciencia crítica que dé cuenta de la realidad histórica de los pueblos; y desde el planteamiento de la pedagogía creativa se fundamenta la búsqueda permanente de una pedagogía que dé cuenta de la vida que está en las comunidades, en el hábitat tradicional de los pueblos y de las distintas formas que los pueblos han utilizado como estrategias para el aprendizaje. (Green Stócel, 2006a).

De este modo, desde el ámbito de la salud se considera la interculturalidad como una herramienta y una habilidad, dada su capacidad para permitir, reconocer y armonizar las diferencias existentes en la sociedad, siendo fundamental al permitir la valoración de los conocimientos y las prácticas del otro en cuanto otro y su correspondiente incorporación en la denominada salud occidental (Martín Vicente, 2017).

El proceso de gestación y parto de las mujeres indígenas se ve interpelado por factores como la asistencia limitada a los servicios de salud, las deficiencias en la atención brindada, el desconocimiento y desvaloración de sus saberes y prácticas culturales. Por tanto, identificar los elementos para una estrategia pedagógica en salud desde la voz de las mujeres indígenas en el reconocimiento de sus saberes ancestrales trae aportes significativos para las gestantes y los profesionales de la salud, por lo cual se propuso la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos para la co-construcción de una estrategia pedagógica para el cuidado de la salud de gestantes de una comunidad indígena del Huila desde la recuperación de sus saberes ancestrales y la Pedagogía de la Madre Tierra?

Metodología

Estudio de investigación participativa basada en la comunidad (CBPR, Colmerares E., 2017) con enfoque cualitativo, cuyo propósito fue identificar los elementos para la co-construcción de una estrategia pedagógica en salud a partir de la recuperación de los saberes ancestrales de las mujeres indígenas Nasa acerca del proceso de gestación y parto, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

El trabajo se desarrolló en el Resguardo Indígena Nasa Huila, ubicado en la Inspección de Río Negro, jurisdicción del municipio de Íquira, al centro – occidente del departamento del Huila. La población estuvo conformada por la comunidad del Resguardo Indígena Páez Huila, integrada por 2248 habitantes agrupados en 569 familias, con focalización en las gestantes (Secretaría de Salud de Íquira, Huila, 2020).

Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, guiado por los criterios de inclusión (*parteras, sabedores ancestrales, gestantes, representantes del servicio de salud indígena, gobernadora y/o cabildantes del cabildo indígena con disposición voluntaria para participar*) y exclusión (*representantes del servicio de salud que no hayan brindado cuidado a gestantes; gestantes cuya condición impida participar en el estudio, normativas de comunidad indígena que impidan su participación en el estudio*) (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

El estudio se estructuró en tres fases y siete etapas de investigación de la siguiente manera: en la **fase preliminar** (etapas I y II) fue de análisis y síntesis biográfica acerca del proceso de gestación y parto en comunidades indígenas y la línea de Pedagogía de la Madre Tierra, desde el ámbito internacional, nacional y local entre los años 2015-2020 utilizando los Decs: *salud intercultural, salud materna, indígena, embarazo, saberes ancestrales, pedagogía crítica*. Además, la presentación del proyecto a la comunidad nasa.

La segunda **fase** fue de diagnóstico (etapas III, IV y V). En la etapa III se realizó la elaboración de instrumentos de recolección de información y se diseñó la guía de grupos focales, con la validación de la misma por la comunidad. En la etapa IV se realizó el proceso de recolección de la información mediante el desarrollo de tres grupos focales (Tabla 1).

Tabla 1
 Conformación de los grupos focales.

Tipo de participante	Código	Grupo focal 1 (GF 1)	Grupo focal 2 (GF2)	Grupo focal 3 (GF3)
Gestantes	GE	4	4	4
Auxiliar de Enfermería	AE	1	1	0
Parteras	PA	1	1	1
Pedagogas	PE	0	0	2
Representante del cabildo indígena	CI	0	0	1
Total		6	6	8

La distribución de los grupos focales correspondió a gestantes, parteras, auxiliares de enfermería, pedagogas y representante del cabildo indígena, de manera homogénea. Las gestantes con edades comprendidas entre los 16 y los 40 años de edad, con gestaciones entre las 26 y 34 semanas, en su totalidad ejerciendo el rol de cuidadoras. Posteriormente se realizó revisión de los siguientes documentos aportados por la comunidad: su plan de vida nasa (Plan de Vida Nasa, n.d.) y el proyecto pedagógico “Conociendo y vivenciando mis raíces ancestrales” 2021.

La (etapa V) de esta fase de la investigación constituyó el análisis de la información utilizando la técnica de análisis de contenido (Cornejo & Barros, 2015). Este proceso se dividió en tres fases: sistematización de la información, revisión documental y análisis de información. El proceso de transcripción de cada grupo focal fue realizado por la investigadora con ayuda del programa digital Voice, de carácter gratuito, teniendo en cuenta el protocolo de transcripción de los grupos focales (Martínez-Álvarez, 2019). Posteriormente, las transcripciones fueron cargadas al software Atlas.Ti 8. Como criterios de rigor metodológico se tuvieron en cuenta los propuestos por Lincoln y Guba (Lincoln & Guba, 1985)

La tercera y **última fase** (etapas VI y VII) determinó la configuración de los elementos para el diseño de la estrategia pedagógica. En su orden, la primera correspondió a la validación de los resultados con la comunidad

indígena Nasa (Huila). En este espacio se fortalecieron los significados de algunos códigos, lo cual contribuyó a enriquecer el análisis de los datos. Y en la (etapa VII) se establecieron algunos elementos constitutivos para la estrategia pedagógica desde la Madre Tierra: el reconocimiento de la historia individual y colectiva, el acompañamiento de la pareja y la familia, la alimentación y la escucha del lenguaje del cuerpo y el reconocimiento de la partera y los sabedores como actores representativos en el proceso. El proyecto de investigación contó con el aval ético del Comité de la Facultad de Salud de la Universidad Surcolombiana, mediante el memorando 024 de 2022.

Resultados

La mujer Nasa y el embarazo

La mujer Nasa es el pilar de la familia al ser fuerza de trabajo en el hogar, desempeñar labores de cuidado y ser generadora de vida. Como cualidad principal se caracteriza por ser reservada; desde esta postura es poco común que revele su embarazo si no encuentra confianza para hacerlo.

42

Para la mujer Nasa el embarazo representa una semilla, una vida nueva y el inicio de un ciclo; este último no solo se relaciona con el proceso de concepción y nacimiento sino también con un nuevo ciclo para la medicina tradicional y un ciclo de lo propio:

"... para mí el embarazo de una mujer es un ciclo que lo tiene que vivir la familia; es una parte muy fundamental porque ahí es donde la madre empieza a tener contacto con la medicina tradicional y con las parteras; entonces eso ahí empieza un ciclo de lo propio de nosotros" (Grupo focal 3, partera).

Lo anterior convierte el proceso de gestación en una oportunidad de crecimiento y aprendizaje para todos los actores involucrados en el proceso. Allí se genera la incorporación de creencias y costumbres guiada por la partera, el médico tradicional y sus espíritus guías, que mediante prácticas originadas en lo sagrado y lo natural promueven una gestación sana, tranquila, libre de dolor y alineada con la madre tierra.

En la comunidad el embarazo no es planeado y, por tanto, el índice de natalidad es alto. En las participantes se evidencian sentimientos de alegría por la llegada de un nuevo integrante, pero también de resiliencia mediada por situaciones propias ante la no planeación de la gestación.

"...Yo creo que planearlo o sin planear es lo mismo, por lo que ya queda uno embarazado uno lo acepta y ya, toca es tenerlo (pues yo pienso eso)" (Grupo focal 1, Gestante 1).

En torno al escenario planteado, la mujer Nasa reitera en su discurso la importancia de sentirse apoyada o acompañada en todo el proceso, especialmente por su pareja y su círculo familiar inmediato:

"...De la pareja o de la familia, porque si a uno la pareja no lo apoya pues tiene a la familia, pero ahí sí, si la familia tampoco lo apoya, ahí uno se siente un poco mal...." (Grupo focal 1, Gestante 3).

La pervivencia del pueblo Nasa se describe, además, en el plan de vida de la comunidad y es considerado central porque allí convergen y revitalizan las vivencias Nasa. El garantizar la vida del pueblo a través de la historia depende en gran medida de nuevas generaciones de Nasa que, al ser gestados, cuidados y guiados bajo las creencias del pueblo, a futuro lo amen, sientan y regresen a él:

"... el embarazo es una etapa de un ciclo, es un tema tan sagrado y de mucha responsabilidad. Porque el embarazo es un pie para la pervivencia de nuestro pueblo (...) Porque allá viene otro grupo generacional para que nuestro pueblo no se acabe..." (Grupo focal 3, cabildo indígena).

De este modo, la gestación para la comunidad Nasa representa una semilla y un nuevo ciclo central para garantizar la pervivencia del pueblo Nasa en el territorio. En este proceso, la mujer tiene una posición privilegiada al generar vida que implica una oportunidad para revitalizar los saberes y prácticas ancestrales de la comunidad, sin dejar de lado lo sensible del ser mujer ante la necesidad de sentirse acompañada para este proceso.

Elementos para la estrategia pedagógica desde la Pedagogía de la Madre Tierra

La tierra es dadora de vida con todos sus elementos constituyentes: plantas, animales e incluso los seres humanos; por tanto, su conexión es única desde el nacimiento. Para la comunidad Nasa la madre tierra representa la unidad del todo, como se describe en el plan de vida del Resguardo:

El cosmos Nasa se sustenta en un paisaje, del cual hacen parte, además de la geografía, clima, flora y fauna, los cuerpos celestes, sol, luna, estrellas y los fenómenos atmosféricos nubes, arco iris, trueno, rayos, lluvia, viento y granizo. Se refiere al territorio como lo que está vivificado, todo tiene vida (Plan de Vida Nasa, n.d.).

Así, el proceso de gestación de la mujer Nasa se ve inmerso en la madre tierra, no solo por la relación intrínseca que cada persona de la comunidad desarrolla con la madre, sino porque los cuidados de dicho proceso emergen de la misma. Las plantas medicinales, las enfermedades propias y el don dado a la partera tienen su génesis en la representación espiritual y mágica de la **Madre Tierra**.

Las plantas medicinales son una constante en todo el proceso de gestación, especialmente las denominadas "plantas calientes" que ayudan a la disminución del dolor pélvico durante la gestación; en su mayoría mediante infusiones (*limoncillo, hierbabuena, flor de lulo, canela y clavos*) y baños corporales (*caléndula, ruda*).

En el proceso de parto, las plantas medicinales también juegan un papel fundamental en la siembra de la placenta y el cordón umbilical. Su elección se da por el sabedor o médico tradicional. En el posparto el descanso en infusión es suministrado a la gestante con el fin de que elimine los loquios, y de nuevo durante los cuatro días posparto la mujer recibe infusiones y baños con el fin de promover la restauración de su cuerpo:

"El primer vínculo territorial del Nasa es con la siembra del cordón umbilical; él nace y de una vez lo incrustan a la tierra para que no se olvide de la tierra. Mire como es de coherente para que no nos embolatemos y que, de verdad, la tierra es todo para nosotros" (Grupo focal 3, cabildo indígena).

En consonancia con lo anterior, desde una visión espiritual arraigada a la madre tierra, se identifican enfermedades propias, dentro de las cuales se mencionan en los relatos el frío, el cacique, el duende y el arco. Para la comunidad Nasa, la salud y la enfermedad se determinan por el grado de armonía y equilibrio espiritual con la naturaleza:

"...Nosotros como parteras recomendamos no andar descalza, porque por los pies uno recibe mucho frío. Entonces el estómago se pone demasíadamente frío y depende que les dé infecciones, porque ellas empiezan a formar o a producir mucho líquido..." (Grupo focal 3, partera).

También existen enfermedades que pueden prevenirse siguiendo las normas propias de la comunidad en el marco del respeto por la naturaleza, dentro de las cuales se destacan el arco: un brote generalizado en el cuerpo que se produce por recibir lluvia de arco (arcoíris). Otras enfermedades como el duende o el cacique tienen su origen en la presencia de espíritus de la naturaleza que generan dolencias en las gestantes. Por tanto, las enfermedades propias son manifestaciones o mensajes de la madre tierra, que le recuerdan a la comunidad el cumplimiento de normas naturales:

".... para eso hay unas normas, hay unas normas como las que acaba de decir la compañera ¿cuál es la norma? si yo como gestante veo que es lluvia de arco, pues yo no debo salir; a cierto horas de la tarde ya no debo pasar por una huecada, o pasar por un ojo de agua..." (Grupo focal 3, cabildo indígena).

Ahora bien, la partera es un actor representativo en el trascurso de la gestación y ocupa un espacio especial por su conexión con la naturaleza. Los dones de la partera han sido heredados de la madre tierra y sus ancestros a través de los sueños, como se relata a continuación:

"... Después de que falleció mi abuela, ella me dio el don en un sueño; había una muchacha que convivía con nosotros y ella estaba embarazada y de pronto, un día yo soñé con ella. Yo soñé con mi abuela, y me pasó una "infundía"², me pasaba un frasquito, un bolsito y ahí había unas yerbas. Y ella me dijo -María está con

2 Infundía: la infundía es obtenida del tejido abdominal graso de las gallinas, usado por las parteras para sobar el abdomen y el vientre de la gestante al "acomodar" al bebé.

dolores, dijo, vaya haga esta agua y dele-... ella me fue diciendo qué hacer. Cuando yo me levanté extrañamente yo encontré una ruda en la mesa ... y yo me fui ... entonces en todo el día ella me guiaba..." (Grupo focal 3, partera).

En su plan de vida, la partera se encuentra entre los principales agentes de salud. Sus dones no se limitan al ejercicio de la partería, sino que tratan enfermedades propias a partir de escuchar los mensajes dados por la tierra, que le indica cuáles plantas usar para tratar las dolencias de la gestante y el orden de los cuidados a brindar en el proceso:

"atendían a las mujeres embarazadas y si el niño estaba en mala posición ellas lo ayudaban a que colocara en su posición normal. Atendían el parto teniendo en cuenta diferentes principios de la medicina tradicional como el equilibrio del frío y el calor en el cuerpo" (Plan de Vida Nasa, n.d.).

El poder de "escuchar" que se describe anteriormente, se relaciona con el planteamiento dado por Stócel: "El ser no sea el centro de la educación, sino la tierra; la madre tierra como gran pedagoga, escuchándola desde el silencio y no desde el poder, cuyos tejidos curriculares giren en torno a la gran madre, desde la aceptación de otros conocimientos" (Green Stócel, 2020). En tal sentido, una educación guiada por el corazón desde la escucha de la madre tierra como dadora de todo resulta una necesidad de la educación actual en todos los campos. Escuchar permite visualizar y a futuro comprender nuevas formas de conocimiento en un mundo que evoluciona perdiendo su centro en el respeto por la Madre Tierra.

Las descripciones dadas anteriormente tienen como fundamento central la madre tierra. La tierra y el vientre de la madre son sinónimos al convertirse en el primer territorio común de todos; de ella emergen todos los elementos para proveer cuidado a las gestantes; es figura de cuidado, pero también de autoridad ante la posibilidad de desobedecer reglas establecidas. De allí emerge como enseñanza importante, la Pedagogía de la Madre Tierra, que invita a escuchar, ver y profundizar en nuevas formas de educación, que desde lo sensible y lo armónico permitan ayudar en la construcción de nuevas personas, más consecuentes consigo mismas, con el ejercicio de su rol elegido y cuidadora de la casa común o la tierra como dadora de todo.

Discusión

El desarrollo de este proyecto permitió encontrar algunos elementos representativos para el abordaje del cuidado de la gestación Nasa desde la ancestralidad, privilegiando su riqueza cultural, así como los actores involucrados en el proceso en armonía con la Madre Tierra.

La gestación en la comunidad Nasa se define como un ciclo que involucra el inicio de vida nueva, una semilla que es la pervivencia del pueblo, dando la oportunidad a las parteras y sabedores de ejercer sus dones. En el concepto de familia según el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) (2012, como se citó en Benavides *et al*, 2020) se incorpora el término semilla y describe: *“La familia es portadora de semilla que se reproduce en pareja, es la continuidad de la especie. Su función es reproducir, procrear no solo hijos, sino también la cultura y el legado espiritual”* (Benavides Cortés *et al.*, 2020a).

En tal proceso, la gestación posiciona a la mujer como eje central de cuidado; hallazgo compatible con lo descrito por Castillo *et al*, (2017) quienes argumentan que no se puede pensar a la mujer Nasa desligada de su familia y que, por tanto, el embarazo se convierte en un punto de convergencia para ambos (Bernal Romero & Hernández Robayo, 2021; Castillo Santana *et al.*, 2017). En este sentido, el apoyo de la pareja y la familia en el proceso de gestación es fundamental, como se advierte en otros estudios: la pareja realiza labores que no pueden ser ejercidos por la mujer siempre y cuando conviva con él, sino lo hace su familia, quien además se convierte en quién brinda consejos y colaboración con los otros hijos, sobre todo para el caso de las labores que impliquen fuerza (Ríos Rivera *et al.*, 2019).

Los anteriores hallazgos permitieron configurar el concepto de “lenguaje del cuerpo”, un concepto que nace del contexto abordado, dado que desde el ámbito histórico se describe dicho lenguaje desde las representaciones simbólicas dadas por los diferentes pueblos a través de pinturas o modificaciones por piezas de diferentes materiales; no obstante, dicho lenguaje trasciende los aspectos de orden físico, siendo un concepto subjetivo, pues se convierte en mensajes que sin ser descritos son escuchados por la mujer Nasa en su cuerpo -territorio-, al igual que

los actores alrededor de ella (pareja, familia, partera y sabedor). Este lenguaje se traduce en la escucha del cuerpo físico, que se describe por la necesidad de sentir no solo los cambios propios del proceso de gestación sino también el "acomodar" patrones culturalmente establecidos (oficios diarios de la casa) con el fin de limitar la percepción de dolor y así limitar factores que puedan complicar su proceso de gestación.

En relación con las **prácticas**, algunos estudios (Benavides Cortés *et al.*, 2020b; Benavides, 2014) afirman que su origen se configura desde la concepción hasta después del nacimiento del niño o niña. En esta etapa la semilla puede escuchar e iniciar el proceso de crianza, entendido como un recorrido permanente de acompañamiento por la madre, el padre, la familia, la partera y el sabedor (Benavides Cortés *et al.*, 2020a). En tal recorrido se privilegia el uso de la medicina tradicional, que integra el uso de plantas medicinales, la alimentación, la sobada del vientre y el respeto por las normas de la madre naturaleza; son las prácticas más representativas y se configuran como prácticas que nacen de creencias propias de la comunidad.

Para la comunidad Nasa, las plantas medicinales representan un recurso sagrado por sus propiedades curativas y son utilizadas en rituales de refrescamiento para eliminar energías negativas, armonizar hogares y cultivos; otras, para coger pulsos, retirar fríos de la matriz y curar fracturas (Chila Ramos, 2019). El uso de plantas medicinales se asocia con el tratamiento de diferentes afecciones desde la medicina tradicional, en las diferentes etapas de la salud reproductiva femenina (Garzón & Rengifo Salgado, 2021).

La alimentación como elemento transversal en el proceso de gestación privilegia el consumo de alimentos propios (maíz, frijol, plantano, yuca y hortalizas) para el cuidado y mantenimiento de la salud de la madre y el bebé (Bernal Romero & Hernández Robayo, 2021).

Sarmiento *et al.*, 2020, encontraron resultados similares respecto de las prácticas realizadas por las parteras, argumentando que su abordaje abarca las condiciones físicas, mentales y espirituales, así como las condiciones correspondientes de su descendencia y familia. Describe como enfermedades propias más comunes el "frío", el "espanto" y el "coraje", aquellas que son atribuidas en la cultura Nasa al incumplimiento de las normas culturalmente establecidas (Sarmiento *et al.*, 2020).

La partera es figura de acompañamiento durante todo el proceso de la gestación, lo cual es complementario a lo encontrado en otros estudios, donde su mayor representatividad se describe solo en el momento del parto (Araújo Salas, 2018; Castillo Santana *et al.*, 2017; Tornquist, 2005), incluso se sitúan en definiciones que aluden a ser figura importante, dadas su experiencia y sabiduría para recibir niños y niñas (Benavides Cortés *et al.*, 2020a).

En el parto, la siembra de la placenta u ombligo es un ritual de varios pueblos indígenas, con el fin de lograr un vínculo que trascienda la práctica del nacimiento, sembrándose debajo de la hornilla con plantas para que conserve el calor de la cocina (Benavides Cortés *et al.*, 2020a; Cruz, 2018); representa una conexión y amor con la madre tierra, la familia y su comunidad (Cruz, 2018).

Los aspectos descritos acerca de situar a la madre tierra como un todo se relaciona con lo descrito por Cruz (2019), quien define el conocimiento como “el sentir, el caminar con todo, ya que estamos en conexión con el cosmos y la tierra, somos síntesis de la tierra y el cosmos” (Cruz, 2018). Los relatos descritos por la autora como Nasa describen a plenitud la representatividad de la madre tierra para su comunidad, concibiéndose el vientre como primer territorio.

Desde el ámbito pedagógico no se encuentran estudios que hayan abordado el proceso de gestación en la búsqueda de elementos a partir de la Pedagogía de la Madre Tierra y las creencias y prácticas de la comunidad Nasa, lo cual constituye un elemento novedoso y objeto de profundización y desarrollo futuro.

Conclusiones

La gestación para la comunidad Nasa describe un ciclo que inicia con una semilla que representa una nueva vida y la pervivencia en el tiempo del pueblo, la comunidad y consigo sus saberes y prácticas ancestrales.

Como elementos representativos para la construcción de una estrategia pedagógica en salud para gestantes desde lo ancestral y en armonía con la Madre Tierra se deben tener en cuenta el reconocimiento de la historia individual y colectiva, el acompañamiento de la pareja y la familia, la alimentación y la escucha del lenguaje del cuerpo como ejes

transversales y el reconocimiento de la partera y los sabedores como actores representativos en el proceso.

Referencias Bibliográficas

- Amaya Castellanos, C. I., Shamah Levy, T., Escalante Izeta, E. I., Turnbull Plazas, B., & Núñez Urquiza, R. M. (2019). Empoderamiento y búsqueda de atención en salud: un factor ignorado de la mortalidad materna en una comunidad indígena mexicana. *Global Health Promotion, 0*(0), pp. 1–9. <https://doi.org/10.1177/1757975918821052>
- Araújo Salas, B. L. (2018). Costumbres en torno al parto en la comunidad nativa Camisea del pueblo Matsigenka, Cusco, Perú. *Investigaciones Sociales, 21*(39), pp. 27–40. <https://doi.org/10.15381/is.v21i39.14659>
- Banda Pérez, A. D. J., Díaz Manchay, R. J., Álvarez Aguirre, A., Casique Casique, L., & Rodríguez Cruz, L. D. (2018). Cuidados culturales durante el período posparto en las mujeres indígenas: ACC CIETNA: *Revista de La Escuela de Enfermería, 5*(1), pp. 74–83. <https://doi.org/10.35383/cietna.v5i1.6>
- Benavides Cortés, A., García Ramírez, C., & Guido Guevara, S. (2020a). Crianza urbana y territorio ancestral: Pueblos indígenas Embera-Katío y Nasa en Bogotá. *Revista Alethia, 12*, pp. 37–60.
- Benavides Cortés, A., García Ramírez, C., & Guido Guevara, S. (2020b). Crianza urbana y territorio ancestral: Pueblos indígenas Embera-Katío y Nasa en Bogotá. *Revista Alethia, 12*, pp. 37–60.
- Benavides, J. M. (2014). *Atención de la salud y la enfermedad en comunidades nasa: prácticas, significados y desencuentros*, p. 116.
- Bernal Romero, A. J., & Hernández Robayo, B. P. (2021). Cuidados de la enfermería transcultural en el embarazo de la mujer indígena. *Universalidad, 10*, pp. 58–66.
- Castillo Santana, P. T., Vallejo Rodríguez, E. D., Cotes Cantillo, K. P., & Castañeda Orjuela, C. A. (2017). Salud materna indígena en mujeres Nasa y Misak del Cauca, Colombia: Tensiones, subordinación y diálogo intercultural entre dos sistemas médicos. *Saude e Sociedade, 26*(1), pp. 61–74. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902017168743>
- Colmerares E, A. M. (2017). Investigación- acción participativa: una metodología del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: *Revista Latinoamérica de Educación, 3*(1), pp. 37–47. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68548-9_4
- Cornejo, J., & Barros, P. (2015). Enfoque integrativo multidimensional e intervenciones mente-cuerpo en el manejo del dolor crónico: el caso de la una adulta mayor. *Revista Hospital Clínico Universidad De Chile, 26*(1), pp. 125–131.
- Cruz, I. (2018). La Fuerza del Ombligo, Pedagogía de la Vida. *Ciencia e Interculturalidad, 23*(2), pp. 174–192. <https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6576>

- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur*. En *Construyendo las epistemologías del sur: Vol. I* (CLACSO. Fu, pp. 231–264).
- Gallegos, C. A., Waters, W. F., & Kuhlmann, A. S. (2017). Discourse versus practice: Are traditional practices and beliefs in pregnancy and childbirth included or excluded in the Ecuadorian health care system? *International Health*, 9(2), pp. 105–111. <https://doi.org/10.1093/inthealth/ihw053>
- Garzón, L. P., & Rengifo Salgado, E. (2021). Saberes tradicionales sobre el uso de plantas medicinales para la salud femenina reproductiva en comunidades indígenas amazónicas de la zona fronteriza Perú-Colombia. *ETHNOSCIENTIA*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18542/ethnoscientia.v6i3.10662>
- Green Stócel, A. (2006). *Educación Superior desde la Madre Tierra*, pp. 1–9.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. En Mc Graw Hill (Sexta Edic.).
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Sage Publi, Issue June). <https://doi.org/10.4135/9781412986281.n232>
- Maciel Vilchis, A. del C., Rojas Carbajal, F., & Ángeles Ávila, G. (2015). *Percepción de la embarazada sobre la atención brindada en el control prenatal*, pp. 9–18.
- Martín Vicente, P. (2017). Los estudios de salud materna intercultural en Bolivia: De la teoría a la praxis. *Boletín Americanista*, 2017(74), pp. 91–111. <https://doi.org/10.1344/BA2017.74.1006>
- Martínez-Álvarez, E. (2019). *Elementos para la construcción de un protocolo de transcripción de entrevistas y grupos focales*. En Universidad Nacional de Colombia, p. 7.
- Secretaría de Salud de Íquira (Huila). (2020). *Análisis de Situación de Salud*, Colombia 2022.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Resolución 3280 de 2018. Por medio de la cual se adoptan los lineamientos técnicos y operativos de la Ruta de Atención para la Promoción y Mantenimiento de la Salud y la Ruta Integral de Atención en Salud para la Población Materno Perinatal.
- Organización Internacional de las Naciones Unidas. (1992). *Convenio sobre la diversidad biológica*, pp. 1–34.
- Plan de Vida Nasa*. (n.d.).
- Ríos Rivera, G. P., Calderón Lemus, A. F., Quintero Naranjo, K., & Campos Quintero, L. (2019). Una mirada al cuidado de la gestante, cultura de la etnia nasa: aportes desde el modelo del sol naciente. *Revista Navarra Médica*, 3(1), pp. 5–13.
- Sarmiento, I., Paredes-Solís, S., Loutfi, D., Dion, A., Cockcroft, A., & Andersson, N. (2020). Fuzzy cognitive mapping and soft models of indigenous knowledge on maternal health in Guerrero, México. *BMC Medical Research Methodology*, 20(1), pp. 1–16. <https://doi.org/10.1186/s12874-020-00998-w>
- Tornquist, C. S. (2005). Relatos de partos y parteras campesinas en Brasil: los cuentos hacen pensar. *Intersecciones en Antropología*, 6, pp. 211–217.

CONSTRUYENDO CIUDADANÍAS DESDE LA ESCUELA EN CLAVE DE LAS BIO-GEO- POÉTICAS DEL HABITAR¹

BUILDING CITIZENSHIP FROM SCHOOL IN THE KEY
OF THE BIO-GEO-POETICS OF LIVING

Luz Andrea Lozano Rodríguez*

Tobías Rengifo Rengifo**

Recibido: Abril 13, 2023

Aceptado: Octubre 15, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad del Rosario, Buenos Aires. andrehitalozano@gmail.com 0000-0001-9363-4392

** Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, doctor en Ciencias de la Educación, magister en Educación y Desarrollo Comunitario, especialista en Docencia Universitaria y en Derecho Administrativo. tobiasrengifo@gmail.com 0000-0003-3679-4896

Cómo citar este artículo:

Lozano, L. & Rengifo, T. (2024). CONSTRUYENDO CIUDADANÍAS DESDE LA ESCUELA EN CLAVE DE LAS BIO-GEO-POÉTICAS DEL HABITAR. *Revista PACA 16*, pp. 53-67.

1 Esta investigación se ha venido realizando con estudiantes de la Institución Educativa María Cristina Arango, en la ciudad de Neiva, antes y después de la pandemia. El nombre de la investigación es el mismo nombre de este artículo de investigación científica.

Resumen: La relación con la naturaleza cada vez está más mediada por intereses utilitaristas, por tanto, alejados del respeto y el reconocimiento de su trascendentalidad. Esto permea las maneras de ver e interactuar de los estudiantes con la naturaleza. Esta investigación indaga a estudiantes del grado octavo, de aproximadamente 15 años de edad, para que expresen sus maneras de relación con la naturaleza, el habitar la tierra, las percepciones acerca de sus derechos y deberes como seres planetarios, y cómo creen y sienten que pueden ser ciudadanos a pesar, o en virtud, de la misma crisis. Fue necesario generar espacios de discusión a partir de videos, dilemas planteados, entrevistas a profundidad y grupos focales, dando visibilidad e importancia a la voz de los estudiantes. Se trató de interpretar estos relatos de los estudiantes para facilitar la comprensión de sus formas de habitar, en clave de las biogeopoéticas y comprender esas formas de habitar manifestadas en sus relatos, buscando alternativas formativas que permitan reorientar la formación ciudadana escolar en pro de la apropiación del buen vivir.

Palabras clave: formación ciudadana escolar, biogeopoéticas, habitar, metodoestesis.

Abstract: The relationship with nature is increasingly mediated by utilitarian interests, therefore, far from

respect and recognition of its transcendental nature. This permeates students' ways of seeing and interacting with nature. This research asks eighth grade students, approximately 15 years old, to express their ways of relating to nature, inhabiting the earth, perceptions about their rights and duties as planetary beings, and how they believe and feel that they can be citizens despite, or by virtue of, the same crisis. It was necessary to generate discussion spaces through video forums, posed dilemmas, in-depth interviews and focus groups, giving visibility and importance to the students' voice. An attempt was made to interpret these students' stories to facilitate the understanding of their ways of living, in the key of biogeopoetics; understand those ways of living manifested in their stories, looking for training alternatives that allow reorienting school citizen education in favor of the appropriation of the good life.

Keywords: school citizenship training, biogeopoetics, living, methodoesthesis.

Introducción

La investigación realizada indagó cómo se pueden construir ciudadanías desde la escuela en claves de biogeopoéticas del habitar. El trabajo investigativo se desarrolló con estudiantes del sector oficial, y develó nuevas y necesarias maneras de construir ciudadanías a partir del contexto de la crisis civilizatoria, como pretexto para pensar una nueva formación ciudadana escolar. La escuela desde lo administrativo no es más que un dispositivo de un subsistema de los sistemas que han gobernado al mundo y, en particular, a Colombia, y que están en profunda crisis; de ahí que la escuela se encuentra atrapada en dramas de la competitividad para el mercado (Smith, 2004) abandonado casi por completo una formación crítica, haciendo cada vez más énfasis en programas como STEM, por lo que la escuela, al igual que la economía y la política, no responde a los retos que le plantea la actual crisis. La triada del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado subyacen y explican este particular momento histórico (Santos, 2020) y, como corolario, la formación ciudadana escolar se ha quedado asida al formalismo curricular. La crisis ambiental, como expresión más visible de la crisis civilizatoria, pone al descubierto el desastre de las dinámicas naturales y sociales, a causa del capitalismo imperante, el cual ha sabido nutrirse de la avaricia y la debilidad de los seres humanos que, en aras del desarrollo, han tomado la ruta contraria a la del “bien-estar”, la plenitud de la vida y el buen vivir, en lengua de los ancestros americanos *Sumak kawsay*. ¿Qué de esto hay en la escuela y cómo influye en la formación ciudadana escolar?

El sendero recorrido en la investigación se hizo en el camino del sentipensar (Fals, 1998), al margen de la cada vez más desgastada senda de las ciencias formales, naturales y sociales positivizadas (Escobar, 2020). Se trata de nuevos hilvanados metodológicos, cuyas puntadas no recomponen variables o sus indicadores, sino que tejen nuevos horizontes de lo comprensivo, sin afán de lo riguroso como criterio de confiabilidad, en diálogo con las ciencias naturales y sociales, sin despreciar sus miradas epistemológicas ni sus aportes metódicos, poniendo el énfasis en una percepción cada vez más humana y menos abstracta, que facilite entender el papel protagónico de la escuela en la formación ciudadana. Aquí lo riguroso no es lo rígido o inflexible:

La senda de la vida sensible, que hemos nombrado Metodoestesis transita y es transitada por dos palabras: método, que significa camino, modo o manera de realizar algo, y estesis que viene de *aisthesis*, palabra que significa crear, sentir, sensibilidad, sensible. La senda de la vida sensible es poética, mientras que la senda de las epistemes lógicas es política (Noguera A. P., 2020, p. 220).

La metodoestesis es severamente responsable, consecuentemente flexible, se amolda a la comprensibilidad de lo humano y tiene la rigurosidad de lo correcto donde el detalle y la delicadeza de la minuciosidad cuentan, y esto es lo que imprime la rigurosidad investigativa necesaria y suficiente. “La tarea y los sentidos de la Metodoestesis consisten en desplegar la vida sensible en sus matices, pieles, intercorporalidades, intertacticalidades, sensaciones, sentires y sensibilidades, para pensar sintiendo y sentir pensando la vida” (Noguera, 2020, p. 314).

Referentes teóricos

Formación es un término muy polisémico; con connotaciones y denotaciones desde la geobotánica hasta la milicia; desde la forma externa de las cosas a la interioridad del espíritu. En Frankenstein Educador (Meirieu, 2003) se critica la pretensión de formar a un niño a partir de los retazos de las ciencias y saberes tantas veces sesgados de los maestros, por yuxtaposición de elementos que le brinda cada área, asignatura, grado y maestro, sin la consciencia crítica y común del magisterio, esta propuesta que impera al interior de la escuela, indistintamente de su carácter oficial o privado; por lo que cobra importancia el concepto de formación que, con base en la fenomenología de Husserl, presenta Germán Vargas

Guillén: “La formación es empoderamiento del sujeto” (2011, p. 1). Por lo que formación, entendida como desarrollo de la persona humana, incluye desde la forma exterior, corporal, hasta las realidades inmateriales, como lo espiritual o la cultura. Gadamer (1991) y Vierhaus (2002) presentan una importante síntesis del concepto formación con base en los aportes de algunos autores clásicos alemanes, principalmente Kant, Herder, Goethe, Humboldt y Hegel.

La formación demanda un juego dialéctico que consiste en adquirir algo que no tenía, y en cuanto lo tiene requiere confrontarlo en la dinámica de un interminable proceso de toda la vida (García, 1999). Por eso, Gadamer afirmará, con base en Hegel, que la filosofía “tiene en la formación la condición de su existencia” (1991, p. 40). Para Kant, la formación está contenida dentro de la pedagogía (1985), además de ser una disposición natural del sujeto en función de su autonomía (1989). A lo que Hegel (1980) aporta que la formación del sujeto consiste en la capacidad de asumir responsabilidades consigo mismo. En este mismo sentido, Dilthey insistirá en la relación intrínseca entre filosofía y pedagogía, entendida esta como teoría de la formación del hombre (Dilthey, 2004). La formación del sujeto se da en la esfera de lo público, y esa es tarea de la escuela. Esta escuela ha sido y está colonizada por ambientes que tienen su origen e inspiración en los modelos económicos y en la crisis civilizatoria; se trata de una escuela acontecimental, donde también los maestros y sus directivos se encuentran abismados en dramas equivalentes, manifestados muchas veces en actitudes de desconocimiento de la crisis, de por sí llamada silenciosa, e indiferencia frente sus propios dramas y los de sus alumnos. ¿Qué formación se puede brindar desde esta realidad acontecimental?

La formación ciudadana toca íntimamente al ser humano, en cuanto tiene que ver con formarse para convivir con los demás (Aristóteles, 1930, p. 113). De esta manera, la formación ciudadana se convierte en piedra angular dentro de los mismos procesos de formación humana, pues busca fortalecer en el ser humano su sociabilidad; es la escuela el lugar propicio para experimentar esa dimensión social, por lo que le compete pensar la formación ciudadana, como su principal compromiso con la formación humana. El contexto de esa formación ciudadana escolar está descrito por Leff “Hoy el mundo atraviesa por la mayor crisis sistémica de la historia. Es la conjunción sinérgica de todas las crisis: económica y financiera; ecológica, ambiental, climática y epidemiológica; ontológica,

moral y existencial. Su alcance es mundial, global, planetario” (Leff, 2020, p. 2). Es una urgencia manifiesta, es una emergencia declarada por la misma naturaleza, que tiene en la actual pandemia una manifestación más.

La crisis ambiental es en el fondo una crisis de la vida misma: entraña el enigma de los modos en los que el pensamiento humano ha afectado los cursos de la vida, los modos de habitar el planeta y las condiciones de sustentabilidad de la vida; es el efecto histórico de los modos de intervención de la técnica y de la racionalidad económica que degradan la compleja trama ecológica de la cual brota a cada instante, y en la que se sustenta, la durabilidad de la vida en el planeta Tierra (Leef, 2020, p. 1).

La formación ciudadana escolar necesita nutrirse en sus contenidos básicos de un espíritu crítico que pondere una ciudadanía fundamentada más allá de las leyes del Estado, en la dignidad del planeta y de cada ser humano, que reconozca la sensibilidad de la vida y que esté en el ámbito del derecho natural más que en el derecho civil. Particularmente en Colombia, igual condición en muchos países, la formación ciudadana ha quedado en lo enunciativo, fincando la esperanza de la materialización en la voluntad política del gobernante, haciendo a un lado la soberanía del ciudadano de a pie, y desconociendo los derechos mismos de la naturaleza, reducida a meros recursos naturales. Las leyes y los Estados son expresiones de la sociedad civil, pero la dignidad es endógena a la existencia misma de cada ser humano y de la Madre Tierra. Se pregunta Appiah:

Ciudadano del mundo. ¿Hasta dónde podemos llevar esa idea? ¿Se nos exige realmente que abjuremos de todas las lealtades y parcialidades locales en nombre de la humanidad, esa vasta abstracción? Algunos de los defensores del cosmopolitismo se complacían en pensar así, y a menudo se convirtieron en fáciles blancos del ridículo (2007, p. 19).

Se trata; entonces, de brindar una formación ciudadana planetaria, con evidentes vínculos íntimos con la naturaleza, donde la relación con la madre Tierra permee el currículo y todos los procesos de formación escolar, cuyos contenidos se detengan en la comprensión contemplativa de la vida, la geopoética como posibilidad del habitar Abya Yala, el bien estar, *Sumak Kawsay*. Son estos contenidos que vienen de atrás, de los

ancestros; por lo que se requiere una formación ciudadana escolar más de retaguardia que de vanguardia. Esta investigación mira la comprensión y el sentir de los estudiantes en clave de biogeopoéticas, es decir, cómo las formas de habitar impropias generan muerte para la vida planetaria, incluyendo al ser humano, sufrimientos y nostalgias, requiriendo urgentes y necesarios cambios, que consisten en volver a la manera como los ancestros se relacionaban con la tierra y cómo las comunidades indígenas y raizales lo siguen haciendo; precisamente la mayor urgencia en la formación escolar es la de ciudadanos cuya principal característica sea la relación estrecha, íntima y vital con la tierra madre. Estudiantes que se agencien como ciudadanos más fraternos, compasivos, incapaces de ver a la Madre Tierra reducida a recursos naturales.

La construcción de ciudadanías en claves de las biogeopoéticas del habitar desde la escuela, es decir, el proceso formativo de los estudiantes como ciudadanos, no enfatiza la mirada en los contenidos “civiles”, de derechos y deberes, sino en actitudes y comprensiones como lo que significa *Sumak Kawsay*, un buen vivir alejado de las intelecciones de la sociedad de consumo, en un vínculo estrecho con la naturaleza, que les permita sentir sus manifestaciones, ser naturaleza más que hacer parte de ella, escuchar su lenguaje agónico pero aún vital, entender que la vida no existe fuera de la naturaleza, que para que la vida viva necesita de un ser vivo; y esa es la gran lección de las comunidades ancestrales. *Sumak Kawsay* es vida plena, total, tanto material como espiritual (Caudillo, 2012). Y esa vida tiene una manera de acontecer que es *poiesis*, creación y poesía, y un espacio donde acontece que es *Abya Yala*, la casa común. *Abya Yala* era el término compuesto que usaban indígenas de la parte norte se Suramérica (Colombia y Panamá) *Abya*, *Abe*: sangre; *Yala*: lugar, territorio, espacio. Ese espacio ha sido habitado en plena armonía por las comunidades ancestrales, y para que pueda ser habitados así por todos, se requiere una formación ciudadana en claves de las biogeopoéticas, como lo denunció el Papa Francisco:

Muchas cosas tienen que reorientar su rumbo, pero ante todo la humanidad necesita cambiar. Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitiría el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración (Francisco, 2015, p. 62).

Habitar, desde su etimología, es un tener reiteradamente; tener tanto lo mismo que se convierte en un estar ahí; por ejemplo, el *hábitat* de los animales, o la habitación como lugar donde se duerme. Estar ahí reiteradamente es un habitar constante, como los habitantes de una ciudad; pero

Habitar la tierra como hábitat-habitante-hábito-habitación, no sólo es habitada por nosotros, sino por ella misma en su plétora de formas distintas mundo-vitales. El habitar nos habita. No somos los seres humanos quienes determinamos un *ethos*. Es la tierra, la que es *ethos*. Así somos habitantes en cuanto que construimos maneras del habitar y ello solo es posible en el momento en que permitimos que el habitar nos habite (Heidegger 1983 y 1994, citado por Noguera, 2011.2).

¿Qué se habita? *Abya Yala*, la tierra, el suelo, el espacio del encuentro; pero el ser humano que habita también es habitado por el lugar como por los otros que están en el lugar; de ahí deviene su ser político; por eso, lo político es también propósito de un habitar en armonía con la naturaleza. ¿Cómo puede ser la escuela ajena a esta manera poética del ser y el estar, del habitar y ser habitado? Se piensa regularmente la formación ciudadana para el cumplimiento de unos deberes y la exigencia de unos derechos; lo cual está bien, pero nunca suficiente para la comprensión de una ciudadanía en armonía total con la naturaleza, pues no se reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos, sino que su destino está sellado por el aprovisionamiento, marcado por el avituallamiento a gran escala. El nuevo ciudadano emerge desde la insurgencia a lo ya establecido como política económica, en búsqueda de reparación del daño causado, la restauración del hábitat, el cuidado y conservación del otro, de los otros y de lo Otro, en búsqueda interminable de la armonía configurada en *Sumak Kawsay*:

La palabra-imagen *Abya-Yala*, tierra generosa, prodigiosa, que es vida, animales, vegetales, alimentos, dioses y es también, manera de habitar: *Abya-Yala*, que también significa buen vivir es un *ethos*, una manera de habitar cuidadosa, amorosa, respetuosa, como la tierra se ha habitado a sí misma durante millones de años. *Abya-Yala* en esa doble significación, es a la vez la tierra y la manera como ella se habita: Buen-vivir. Porque la tierra es el habitar mismo, es los cuerpos que somos, las tramas de vida que somos (Noguera, 2012, p. 3).

Abordaje metodológico

En diálogo con los reconocidos caminos trasegados por las ciencias formales y naturales, pero con la precaución del reduccionismo metodológico por los consabidos parámetros ya establecidos por el método científico, en esta investigación se privilegió el camino alterno, que confronte y posibilite otras maneras de conocer, donde el sentir, la sensibilidad y lo sensible se hagan tangibles: “Lo sensible constituye la materia de todo” (Coccia, 2011, p. 10) y, por tanto, no se puede reducir a simple objeto cuantificable para mostrar tendencias estadísticas. Se trata de un camino del sentir, denominado metodoestesis, y que se diferencia de las epistemes lógicas (Noguera, 2020), simplemente racionales, mientras que la mirada está puesta en que “ser en el mundo significa ante todo ser en lo sensible” (Coccia, 2011, p. 10). Son nuevos caminos, travesías para ir descubriendo y redescubriendo los saberes que tienen los estudiantes en su relación con la naturaleza, saberes que no se tienen en cuenta, que son negados o subvalorados en la escuela, porque el saber sabio se ha circunscrito al docente. Por eso, la metodoestesis necesita de la libertad y la sensibilidad del investigador para la elección de los caminos acordes con la naturaleza del estudio; por ello mismo se abre en un abanico de posibilidades, sin que tenga que allanarse a los prototipos metodológicos reconocidos. Esta metodología implica mayor reflexión sobre cada momento y evento de la investigación que van emergiendo en el caminar. En este sentido afirmaba Hume: “Prohíbo el pensamiento abstracto y las investigaciones profundas, y los castigaré severamente con la pensativa melancolía que inducen, con la interminable incertidumbre que generan, y con la fría recepción que hallarán sus presuntos descubrimientos cuando sean comunicados” (1992, pp. 15-16).

La metodoestesis reclama por la escisión entre el sujeto y el objeto, causante epistemológicamente de la crisis civilizatoria, mientras propicia una simbiosis que lleve a la unidad entre sujeto y objeto, y de esta manera humanizar la investigación, reconociendo la otredad y respetándola. En esta investigación se buscó que los estudiantes del grado octavo, nivel de secundaria, de aproximadamente 15 años de edad, expresaran de varias maneras su relación con la naturaleza, su manera de habitar la tierra, las percepciones acerca de sus derechos y deberes como seres planetarios, y cómo creen y sienten que pueden ser ciudadanos a pesar, o en virtud, de la misma crisis. Como se trata de visibilizar las voces de los estudiantes, de que sean ellos, y no los investigadores, los que den el tono de la misma

investigación, sus sentipensares como criterios para cualquier análisis, se hizo necesario que las fuentes de información, así como los medios, permitieran crear, generar espacios de discusión, con base en dilemas planteados, vídeo-foros, entrevistas a profundidad para indagar más lo expresado en grupos focales.

Desde lo metodológico, no es fácil la interpretación de estos relatos de los estudiantes, porque son ellos, sus voces, gestos, actitudes, maneras de decir-se y expresarse lo que facilita la comprensión de sus formas de habitar, en clave de las biogeopoéticas; comprender esas formas de habitar manifestadas en sus relatos, buscando alternativas formativas que permitan reorientar la formación ciudadana escolar en pro de la apropiación del buen vivir. La tarea investigativa demandó responder a las preguntas planteadas en los dilemas, en las entrevistas, en los grupos focales, develando el significado como conocimiento y sabiduría, no como información: “Cada miembro (competente) de la sociedad es en la práctica un sabio social” (Giddens, 1976), citado por Wolf (1982, p. 13); y ese saber así caracterizado está en relación íntima con la manera geo-poética como los estudiantes habitan y son habitados por su lenguaje y su mundo.

Como el ser humano es semiótico por naturaleza, este trabajo investigativo hace perceptible esa capacidad semiótica, para interpretar y comprender las formas biogeopoéticas del habitar. Los relatos de los estudiantes develan los sentidos del habitar en cuanto seres plétóricos de significantes y susceptibles de interpretación. Se puede afirmar que se trata de “una investigación más cercana al terreno, que se adapte más fielmente a los límites fluctuantes de los fenómenos sociales. No se pueden estudiar solamente con un instrumento que enfoca su atención únicamente sobre la regularidad, la estabilidad y el número abstracto” (Deslauriers, 2005, p. 5). Esta investigación es más heurística (Taylor & Bogdan, 1992), lo que implica el análisis escrupuloso del conocimiento brindado, entender los meta-relatos, para garantizar una mayor confiabilidad. “La investigación cualitativa no se reduce a una simple técnica de investigación: ella descansa sobre una filosofía que le da el tono a su metodología y a la teoría que intenta desarrollar” (Deslauriers, 2005, p. 7). Se preguntó por los sentidos que los estudiantes dan a su relación con la naturaleza, su manera de estar en el mundo, de habitarlo, cómo perciben sus derechos y deberes, no como seres de la *polis*, sino como seres planetarios, y cómo creen y sienten que pueden ser ciudadanos

a pesar, o en virtud, de la misma crisis. Es averiguar por “La capacidad del niño de constituirse como sujeto, muchas veces en contra del mismo sistema, capaz de pensar diferente y agenciarse políticamente” (Rengifo, 2018, p. 114). Aquí el aporte de la etnografía es crucial; para Atkinson & Hammersley (1994), citado por Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996), los estudios etnográficos favorecen la indagación de los significados de las acciones humanas, permiten la construcción de criterios para interpretar esos significados; la condición es que las investigaciones se deben realizar en los escenarios naturales; en este caso, aunque la escuela es un espacio creado, su función dentro del campo de la formación se puede considerar natural para la comprensión del mundo simbólico de las personas que investigan y que se investigan.

Resultados y discusión

Por tratarse de unos relatos de estudiantes que se presentan a continuación, como manifestaciones de sus sentipensares, se van presentando simultáneamente resultados que se van conjugando con discusiones e interpretaciones de los investigadores. Los estudiantes parecen no quedarse con nada en cuanto a lo que expresan y la manera como lo manifiestan; son saberes participados y con proximidad en sus percepciones acerca de la actitud frente a la naturaleza y el amor por el planeta tierra, el ponderado valor del agua y la necesidad de un medioambiente libre de la contaminación. “La naturaleza simplemente es todo, porque sin ella no podríamos tener los recursos naturales básicos que necesitamos para nuestra supervivencia, para convivir con nosotros mismos y, pues si esto no está, si la naturaleza no nos acompaña, simplemente cómo vamos a poder nosotros seguir viviendo”. Así lo manifiesta uno de los varios estudiantes de grado 8°, al igual que Karol o Diana, Juan o Alejandro, Nicolás o Maira, Giseth o Geraldine, Danna o Miguel, Emiliano o Juan David: “La vida provee la vida, y sin vida no hubiera nada”. Estos chicos expresan de manera sencilla y profunda sus biogeopoéticas acerca de la naturaleza, sus sentipensares en torno de la vida; en sus relatos se puede entrever la claridad de consciencia frente a la naturaleza y la vida, como sinónimos de una misma realidad, ya que “sin la naturaleza no hay vida, y la vida es expresión incuestionable de la naturaleza; algo dado, regalado no merecido, que se nos otorgó, con el compromiso de cuidar y proteger, pues aunque es sagrada, poderosa y no tiene precio, también es débil”.

Comparten la mayor importancia del cuidado del planeta y la urgencia de cambiar políticas para la conservación del hogar común, aun percibiéndose como seres limitados, pasajeros. La indignación es quizás el sentimiento más fuerte, y que expresan con mayor ahínco, al hablar del daño que se le ha hecho a la naturaleza, y cómo gran parte de este daño es irreversible: “Me causa indignación porque pasan por encima de la vida.”. Sin la naturaleza no hay vida, tienen claro en sus expresiones, y sin vida la naturaleza no puede existir. La vida es una afirmación potente de parte de los estudiantes, y ella es el elemento común a la naturaleza, de la que el ser humano hace parte, pero no la más importante: “Definitivamente sí, para mí la vida y la naturaleza son sinónimos; porque, para mi concepto, sin vida no habría naturaleza y sin naturaleza no habría vida”. Algunos estudiantes manifiestan no entender cómo se le hace daño a la vida misma, cuando lo que se debe hacer es cuidarla, protegerla, expandirla. Pero muestran que esa consciencia que tienen ahora la han adquirido especialmente en la escuela, en las diferentes prácticas que hacen al interactuar con el medioambiente, no es tanto la familia u otros espacios sino la escuela la que más les ha enseñado a valorar y respetar el planeta tierra, como el hogar compartido por todas las especies de seres vivos y no vivos. Hacen énfasis en que la naturaleza es todo; en ella está representada la vida y de su reconocimiento y respeto depende la armonía social y política. Se puede afirmar que los estudiantes expresan, en alto grado de estima y ponderación, su relación con la naturaleza como su manera de habitar este mundo.

Igualmente, los encuentros con los estudiantes a través de grupos focales, el planteamiento de dilemas que provocaran conversaciones entre ellos, las actividades para que defendieran sus puntos de vista con argumentos, las percepciones que tienen de sí mismos en cuanto a las obligaciones, responsabilidades y compromisos para con el planeta tierra, la naturaleza, los demás seres vivos y no vivos, permitieron apreciar una aceptable claridad conceptual, pero, aún mejor, consciencia de los derechos y deberes que poseen. Algunos estudiantes consideran que esos deberes o compromisos no pueden quedar al libre albedrío; inclusive, algunos argumentaron que se deben tener medidas muy fuertes contra los transgresores, ya que lo que se le hace al medioambiente se le está haciendo a toda la humanidad y a todos los seres vivos y no vivos, distinguiendo los mismos estudiantes, en sus discusiones, que hay cierta jerarquía necesaria entre los seres vivos, especialmente para la supervivencia, sin que esto justifique la extinción de ninguna especie.

Hubo más confusión entre los estudiantes frente al tema de ser ciudadanos del planeta, porque una mayoría relaciona la ciudadanía con la mayoría de edad, y la mayoría de edad la identifican con los 18 años de edad y portar una cédula. Se trabajó un taller con base en Kant para aclarar que la mayoría de edad se relaciona con la capacidad para pensar por sí mismos, con la asunción de responsabilidades sin que otros lo estén ordenando, hacer uso público de la razón y la construcción de la autonomía. “En mi niñez me sentía superior porque no sabía; ahora sé que la naturaleza es superior”; “Cuando era más pequeña, tal vez más inmadura, no era consciente de la utilidad el medioambiente”. Sin embargo, los deberes frente a la responsabilidad con el planeta, con los demás y ver el amor como un acto de responsabilidad con la madre tierra los consideran de urgente cumplimiento. Los derechos como ciudadanos planetarios los ven constreñidos por el abuso frente a la explotación minera, la contaminación, y todo lo que cause daño a la naturaleza. Ponderan significativamente la actitud de las comunidades ancestrales, resaltando que nunca le han hecho daño a la Pachamama, que históricamente han dado, y la siguen dando, por defender el territorio, siempre objeto de invasiones agresivas por parte de personas con poder político y militar.

64

Algunos aspectos para resaltar en los resultados que siempre serán motivo de discusión; aquí se presenta solamente la percepción de los dos investigadores: los estudiantes tienen claro que la escuela los ha ayudado a formar consciencia en relación con el medioambiente; les ha facilitado formas para pensar de manera crítica frente al desarrollo, a cuestionar el progreso como sinónimo de un mejor estar o un bienestar, y menos que sea para todos. Es decir, los estudiantes ante temas tan sensibles como lo afectivo frente a la Madre Tierra responden con una mejor actitud de recepción de la formación que ofrece la escuela. Pareciera que el enfoque que se le da de parte del maestro es muy significativo, más que la temática en sí. Los estudiantes se muestran susceptibles frente a estos temas, y responden con generosidad argumentativa en los debates, previa motivación para que busquen información. Al presentarles a la tierra como madre, a la naturaleza como espacio vital y común para todos, al mundo como lo que es de todos sin que nadie tenga derecho a arrogarse un derecho más sobre ella, hacen notar con facilidad la indignación por toda clase de abusos. Pareciera ser este momento histórico el de una generación que emerge con una mayor sensibilidad e indignación, aunque necesitados de una mejor formación, más sólida, más argumentada.

Conclusiones

Quizás el principal aporte de esta investigación es la reflexión de los estudiantes en torno a la crisis civilizatoria actual y cómo el abordaje de la misma, desde la formación ciudadana escolar requiere, más que buena voluntad, consciencia de toda la comunidad educativa y una formación impertinente, reaccionaria frente al mismo modelo de formación que brinda el Estado, donde la relación con la Madre Tierra esté en la retaguardia como fundamento de toda la formación curricular. Solo de esta manera puede la escuela y sus estudiantes y maestros caminar por senderos donde surjan antiguas y nuevas cosmovisiones acerca del ser, el existir y el habitar.

Más que conclusiones en un tema problema que se abre paso, que de su dialéctica ínsita genera su propia dinámica, y que la consciencia del mismo problema está en permanente expansión, siendo un problema que se genera como consecuencia de la modernidad, estas reflexiones finales apuntan a resaltar lo más importante: los estudiantes son muy susceptibles con los temas medioambientales. Aunque no hubo un grupo contraste porque ese no era el objetivo mismo de la investigación, todo indica que la manera como se aborda el tema, tocando lo afectivo, la relación vital con la Madre Tierra, ofreciendo una comprensión más sensible, es decir, donde actúan los sentidos: ven la miseria de millones de seres humanos, víctimas de los abusos de los demás al apropiarse del territorio para saquearle sus recursos naturales, muchos de ellos no renovables, poner a la misma humanidad al borde de la extinción, presentarles a la Madre Tierra también como víctima, y que, sin embargo, nunca cesa de proveer el alimento. Los elementos naturales como el agua y el aire vitales para la existencia, todo esto parece ser mueve a los estudiantes y les facilita asumir una mejor actitud en el debate, los provoca para que investiguen más, comparten sus saberes con generosidad y no se guardan nada cuando de indignarse frente a la Madre Tierra se trata.

La escuela tiene un lugar protagónico para enfrentar la crisis civilizatoria; se requieren maestros sensibles y muy bien formados para que se ubiquen más allá del peligro del sentimentalismo y entiendan que es inaplazable propiciar toda una evolución conceptual, en ellos mismos y en los estudiantes. Es importante que el maestro tenga claro el papel de la escuela frente a la crisis civilizatoria, entienda en qué consiste, cómo se

ha llegado a un posible punto de no retorno en muchos procesos, por qué han fracasado los modelos de política económica, de organización social, cosmovisiones que no interpretan ni respetan lo humano como una parte más de lo natural y jamás como superior. De esta claridad conceptual de los maestros emergerán las reflexiones pedagógicas para formar y transformar a los estudiantes y las opciones didácticas y curriculares que hagan más eficiente el proceso formativo. Ya los estudiantes muestran y demuestran en esta investigación sus actitudes y conceptos, con claridad expresiva, inclusive no siempre percibida por los demás maestros con los que tienen encuentros pedagógicos. Los estudiantes no tienen problema en compartir sus miedos al mismo tiempo que proponer posibles soluciones, así no sean factibles de momento, pero expresan lo que sienten y piensan; sueñan con un mejor mañana y tienen claro que dependerá de lo que se haga hoy, y que la formación escolar es fundamental, lo cual se convierte en el mayor reto frente a los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Appiah, K. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Aristóteles. (1930). *Política*. Madrid: Compañía Iberoamericana de Publicaciones.
- Caudillo, F. G. (2012). *Reflexiones sobre el buen vivir o el vivir bien*. (suma qamaña, sumak kawayay, Balu wala. Temas de nuestra América).
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires. Editorial Marea, p. 144.
- Deslauries, J. (2005). *Investigación Cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.
- Dilthey, (2004). *La esencia de la filosofía*. Buenos Aires: Losada.
- Escobar, A. (2020). "Los desafíos de las Ciencias Sociales ante un mundo en transformación". Ponencia presentada en el Panel presidencial en el Congreso de LASA 2020. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Fals Borda, O. (1998). *Participación popular. Retos del futuro*. Bogotá . ICESI IEPRI -Colciencias.
- Francisco, P. (2015). Carta Encíclica Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común. Vaticano: Santa Sede.
- Gadamer, Hans-Georg. (1991). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Márquez. G. (1999). "Por un país al alcance de los niños". Barcelona: Mondadori.
- Hegel, G. W. (1980). *Propedéutica Filosófica*. Caracas: Equinoccio.
- Hume, D. (1992). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Trad. Magdalena Holguín. Bogotá: Norma.
- Kant, E. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Eds. Rosaristas. trad. Lorenzo Luzuriaga. <http://cervantesvirtual.com/servlet/>

- SirveObras/64624069769043828593346/index.htm.
- Kant, E. (1989). *La Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Leff, E. (2020). *La crisis ambiental y el olvido de la vida*. Cosmotheoros tras las máscaras de la naturaleza, una inmersión en lo impensable del mundo. Bogotá, volumen 1, número 1, julio-diciembre.
- Meirieu, Ph. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes S. A. de Ediciones.
- Muriel Valencia, P. A. y Chacón Ramírez, C. A. (2022). Geo-poéticas del contacto en el aula-lugar: Pensamiento ambiental del joven en tiempos de crisis. Geo-poetics of contact in the classroom-place: Young people's environmental thinking in times of crisis En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 11-31). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.1 <https://orcid.org/0000-0002-5795-2438>
- Noguera, A. P. (2011). *Cuerpo-Tierra*. Ethos ambiental en clave de la lengua de la Tierra. polis.
- Noguera A. P. (2020). *Ecofeminismo y Pensamiento Ambiental sur: Metodoestesis las sendas de la vida sensible*.
- Noguera, A. P. (2021). A nascent ontological-choreus-graphics geo-ethical-poetics from Southern inhabitants (inhabitable): a nascent ethical proposal from Southern environmental thinking. DOI: <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.92379>
- Noguera, A. P. (2012). "*Cuerpo - Tierra: El Enigma, El Habitar, La Vida*". académica española.
- Noguera, A. P. Villota, D. A. (2020). La Sustentabilidad como Vía alterna al Desarrollo en Latinoamérica. Potencias y Debilidades. Comprensión desde el Pensamiento Ambiental Estético-Complejo. *Gestión y Ambiente*, 23(1).
- Rengifo, T. (2018). *Del sujeto menos-preciado al cuerpo poiesico en la escuela. La subjetividad de la sombra*. CINDE. Medellín, pp. 104-145.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF - (Masa Crítica / Batthyany, Karina).
- Smith, R. (2004). *Abstracción y finitud: Educación, azar y democracia*. 9° Congreso Bienal de INPE: Universidad Complutense de Madrid.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- Vargas, G. (2011). *Formación y mundo de la vida*. Conferencia pronunciada el 21 de noviembre de 2011. Bogotá: UPN.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). *Revista Educación y Pedagogía. Separata*, Vol. XIV, mayo-agosto.
- Wolf, M. (1982). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

GIRO DECOLONIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA PERMEADA POR EL DESARROLLO SOSTENIBLE¹

DECOLONIAL TURN TO INCLUSIVE EDUCATION IN COLOMBIA PERMEATED BY SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Sandro Javier Solórzano Castro*

Recibido: Julio 04, 2023

Aceptado: Diciembre 15, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Doctor en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Institución San Francisco de Asís del municipio de Pereira, Risaralda. sandrosolorzanoc@gmail.com 0000-0003-0518-2483

Cómo citar este artículo:

Solórzano, S. (2024). GIRO DECOLONIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA PERMEADA POR EL DESARROLLO SOSTENIBLE. *Revista PACA 16*, pp. 69-83.

1 Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de caso I. E. Ormaza

Resumen: El presente artículo de investigación describe resultados parciales de la tesis doctoral de autoría propia, denominada “Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de Caso I.E. Ormaza”. Se ubica en el paradigma crítico- social desde un enfoque pedagógico decolonial, utilizando como métodos el análisis documental e histórico de las dos categorías presentes: la inclusión educativa (de personas con discapacidad) y el modelo de desarrollo sostenible, así como su interacción. De igual forma, introduce al lector en una nueva realidad en lo que concierne a la fuerte presencia colonizadora de estas variables, que genera un reto inmenso: ¿Qué hacer respecto a esa influencia y cómo generar soluciones desde lo educativo y lo ambiental? Interrogantes que se abordan durante el desarrollo del presente documento, y concluyen con una interesante propuesta latinoamericana en torno a la diversidad humana.

Palabras clave: giro decolonial, educación inclusiva, desarrollo sostenible.

Abstract: This Research Article describes partial results of the doctoral thesis of my own authorship, called “Barriers to the implementation of inclusive education within the framework of the school that emerges from

sustainable development. I. E. Ormaza Case Study”. This is located in the critical social paradigm from a decolonial pedagogical approach, using as methods the documentary and historical analysis of the two present categories: educational inclusion (of people with disabilities) and the sustainable development model, as well as their interaction. Likewise, it introduces the reader to a new reality regarding the strong colonizing presence of these variables that generates an immense challenge: What to do about this influence and how to generate educational and environmental solutions? Questions that are addressed during the development of this document, and conclude with an interesting Latin American proposal regarding human diversity.

Keywords: decolonial turn, educational inclusion, sustainable development.

Introducción

El modelo de educación inclusiva propuesto por la UNESCO (2003) que pareciera ser la fórmula mágica y globalizante para la atención educativa a los “excluidos”, es conocido por su llamativo slogan “Educación para todos”. Lo anterior pese a que, históricamente y de forma contradictoria, la población vulnerable ha sido la más afectada por las políticas mundiales en cabeza de la ONU.

Dicho modelo toma fuerza y vigor en Colombia en el contexto actual del sistema económico capitalista soportado por el modelo imperante “desarrollo sostenible”, entendiéndose como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Brundtland,1987), pero que contradictoriamente mediante su aplicación basada en priorizar el pilar económico sobre el social y el ambiental es a la vez el responsable del calentamiento global, el desplazamiento de grupos poblacionales minoritarios (a los que ahora quiere incluir), el efecto invernadero (debido a sus prácticas extractivistas), la tala indiscriminada y, por ende, afectación y daño a ecosistemas, ente otros. Efectos que contradictoriamente pretende menguar, pero no con la modificación de sus prácticas, sino con una nueva “imposición”, los conocidos, pero no develados objetivos del desarrollo sostenible (ODS) como un supuesto llamado universal para “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad” (ONU, 2015).

De acuerdo con las cifras presentadas por el DANE (2005) el “72,7% de la población vive bajo la línea de pobreza; 42,5% apenas tiene ingresos que la superan levemente y 30,4% tiene una gran probabilidad de volver a caer en la pobreza”, alarmantes cifras que evidencian un desolador panorama respecto a la población vulnerable en Colombia.

En lo que respecta a la atención educativa de estudiantes con discapacidad, y con la intención de tomar un segmento poblacional como muestra, esta toma fuerza y vigor a partir de la Ley 1618 del 2013 y su Decreto reglamentario 1421 de 2017 iniciando el tránsito de la integración escolar (estudiantes clasificados y organizados por su condición) a la inclusión educativa (nuevo paradigma impuesto) pagando así, al parecer, una deuda histórica con este segmento poblacional; pero, pese a lo anterior, “se evidencian elevadas tasas de deserción y reprobación escolar así como un gran déficit de atención educativa actualmente” (MEN, 2017b, p. 26).

Debido a lo anterior, se considera necesario plantearnos las siguientes preguntas de investigación: ¿La educación inclusiva en Colombia está permeada por el modelo de desarrollo sostenible? Si el anterior planteamiento fuese afirmativo ¿qué consecuencias genera en cuanto a la adecuada atención educativa de la población vulnerable en Colombia? y ¿qué se podría hacer al respecto? Respuestas a abordar durante el desarrollo del presente artículo y que arribará en una interesante propuesta donde un giro decolonial hacia la Colombia diversa será el eje central.

Referentes teóricos

Según la UNESCO (2003), la educación inclusiva se refiere a un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.

En la misma línea o más bien diría en ese “corta y pegue” el Decreto 1421 de 2017 define la educación inclusiva como un

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y

participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (s. p).

Con base en los anteriores postulados se fija un concepto de educación inclusiva, que a pesar de los grandes avances educativos relacionados con los derechos igualitarios que implica este modelo, pareciera ofertarse como la única y definitiva opción, siendo denominada como una fórmula universal con las implicaciones negativas que esto representa, dejando de lado los contextos, las culturas, la diversidad y los grupos minoritarios como lo hace también el desarrollo sostenible, los cuales son precisamente el objetivo principal del mismo.

Respecto a los autores que sustentan la presente investigación, se puede mencionar a Orlando Fals Borda, quien aborda la investigación como interacción comunicante y el conocimiento al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, aspectos fundamentales para el giro decolonial que se pretende esbozar, así como esa mirada *sentipensante* que el mismo autor plantea.

A nivel pedagógico se aborda a Paulo Freire desde su Pedagogía del Oprimido y ese ser humano como *ser de relaciones*, elementos esenciales para este constructo teórico que permite, desde los contextos de vulnerabilidad, la búsqueda de un ser *humanizado* y alejándose cada vez más del ser *deshumanizado* e inconsciente de este sistema aún permeado por vestigios de la colonización. Desde el mismo componente, el concepto de Carlos Eduardo Vasco de pedagogía como *interacción social intencionada* es fundamental para el objetivo del presente artículo.

En cuanto a ese giro decolonial esperado, la investigación se basa en los postulados de Boaventura de Sousa que, a través de las Epistemologías del Sur, muestra posibilidades para ese constructo latinoamericano a través de un diálogo de saberes que busca soportarse en el conocimiento ancestral y alejarse de las creencias limitantes de la aún presente “colonización”.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se realizó un análisis histórico y documental en el ámbito internacional y nacional de documentos alusivos a la inclusión educativa, el desarrollo sostenible y su interrelación, a través de la hermenéutica y mediante un plan de análisis donde se examinan y develan alcances e intencionalidades; de igual forma se analiza la normatividad y las políticas. Lo anterior está soportado en los resultados de la tesis doctoral “Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de caso I. E. Ormaza”, así como en algunos autores y fuentes con los que se encuentran convergencias y divergencias conceptuales, mediante un proceso de argumentación desde una postura crítica con un alto componente socio-ambiental y hacia una propuesta decolonial.

Resultados

Los documentos analizados se muestran a continuación:

Tabla 1

ÁMBITO / CATEGORÍA	NOMBRE DOCUMENTO/ PROPÓSITO	ANÁLISIS/HALLAZGOS
INTERNACIONAL / DESARROLLO SOSTENIBLE	<p><i>La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.</i> Es un plan de acción aprobado en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Establece una ruta hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas que la suscribieron a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).</p> <p><i>Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019</i>, donde se muestra un</p>	<p>Pese al aparente propósito de este modelo de desarrollo por “erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático a nivel mundial, así como por garantizar compromisos hacia el <i>desarrollo sostenible</i>, evaluar progresos y dificultades en su implementación “su discurso escrito se hace contradictorio, inoperante y de intencionalidad insuficiente, frente al fracaso ambiental que nos tiene ad portas de una</p>

panorama general de los esfuerzos realizados hasta la fecha para la aplicación de los ODS en todo el mundo.

RIO+20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible. Su propósito es el de “garantizar un compromiso político renovado hacia el desarrollo sostenible, evaluar progresos y vacíos en la implementación de los compromisos acordados y atender nuevos y emergentes retos”.

“crisis civilizatoria”, término planteado por Leff (2018).

Crisis ambiental producto de las prácticas del modelo en cuestión (uso de maquinarias pesadas, la industrialización desmedida y sin control, la tala indiscriminada de bosques, la minería, el uso inapropiado de suelos, la extracción de combustibles fósiles, la utilización inapropiada de los recursos renovables) y predominio del pilar económico sobre el social y ambiental; aspectos que inclusive la ONU, entidad que sostiene el orden y el sistema imperantes, menciona en la Conferencia COP25 realizada en Madrid, cuando se refiere a un cercano “punto de no retorno del cambio climático” (ONU, 2015).

NACIONAL /
DESARROLLO
SOSTENIBLE

Ley General Ambiental de Colombia. Ley 99 de 1993. Tiene por objetivo regular el manejo sostenible de la fauna silvestre y acuática, y el aprovechamiento de estas y de sus productos.

Decreto 1743 de 1994. Se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental y se establecen mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

Pese a que la normatividad manifiesta un ingente esfuerzo por regular el manejo sostenible de la fauna silvestre y acuática y el aprovechamiento de estas, por instituir el Proyecto Ambiental Escolar (PRAES), fijar criterios para la promoción de la educación ambiental y establecer mecanismos de coordinación entre los ministerios de Educación y del Medio Ambiente, no se desliga del modelo de desarrollo, creando una cultura ambiental blanda evidenciada en las escuelas

INTERNACIONAL/
INCLUSIÓN

"La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Su finalidad es la implementación de este modelo por parte de los países que conforman la ONU.

que se limitan al activismo de los PRAES y se alejan de la defensa a la vida, la inclusión social y las posturas críticas.

Este documento se puede denominar como la ruta impuesta para los "países amigos", con una posible intencionalidad de reducción del gasto educativo, donde claramente las categorías desarrollo sostenible y educación inclusiva se articulan en los ODS, específicamente en el número cuatro "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as" y que pareciera justificarse en esa mención que hace la UNESCO, como relación recíproca entre una sociedad inclusiva y la educación inclusiva, tal que no pueden existir de manera aislada y cada una depende de la otra para crecer en calidad y en equidad (UNESCO, 2008). Lo que resulta paradójico es que países con economías y políticas excluyentes, así como entidades internacionales en la misma línea, resulten ser los que lideran la "inclusión" a nivel mundial y marcan la pauta hacia los países que más oprimen.

NACIONAL /
 INCLUSIÓN

Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia en el marco de la educación inclusiva.

Ley General de Educación 115 de 1194. Ley donde se establecen normas generales para regular el Servicio Público de la Educación desde una función pública.

Ley 1618 del 27 de febrero de 2013. Norma colombiana donde se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Ley 1482 del 30 de noviembre de 2011. Tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que sean vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.

Se puede dilucidar que estos discursos escritos evidencian un interés por garantizar la protección de los derechos de las personas consideradas vulnerables, por regular el servicio público de la educación y reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia en el marco de la educación inclusiva, así como por cumplir unas exigencias internacionales alusivas a la implementación del modelo de educación inclusiva (UNESCO, 2008).

Fuente: propia.

Discusión

La terminología *inclusión* y *exclusión* proveniente de análisis económicos españoles, se empezó a utilizar desde finales de los ochenta y principios de los noventa, para referirse en el primer caso a las personas con mejores condiciones económicas e inmersas en la sociedad y en el segundo caso, a las personas con muy escasos recursos económicos y desarraigadas de la *colectividad*. Así lo confirman las palabras de García Lasso (2003), quien define la exclusión así: “Aparecían situaciones de

carencia de ingresos (pobreza monetaria) en conjunción con otra serie de situaciones que hacían que esos individuos no parecieran como los demás, sino situados fuera de la sociedad, fuera de la normalidad, de manera que no podían calificarse como miembros integrantes de la sociedad en la que parecían vivir”. De ahí la utilización del término exclusión (citado por Malo, Anisi, García & García, 2011, p. 7) que poco a poco fue ganando fuerza y trascendiendo rápida e intencionadamente a otros ámbitos como el educativo, donde se utilizan para referirse a estar dentro (inclusión) o fuera (exclusión) del sistema escolar.

En lo que respecta al marco normativo de la inclusión educativa y del desarrollo sostenible en nuestro país, existe una gran cantidad de leyes, decretos, resoluciones, autos, directivas y documentos, promulgados alrededor de los años noventa y en mayor caudal en la última década, donde coincidentemente la influencia neoliberal y las relaciones internacionales de dependencia económica y política colombiana han estado en los niveles más altos. Para mencionar algunos: TLC con varios países, miembros de la ONU, UNESCO, OCDE, OTAN, CEPAL y deuda en aumento con el Banco Mundial, así como el retiro de UNASUR. Por lo tanto, se denota una relación directa con exigencias por parte de los *países amigos* preocupados más por el apropiado gasto público que permita a Colombia seguir dependiendo de ellos, que por permitir una construcción social para el bienestar de todos los ciudadanos.

Anteriores párrafos indican una fuerte presencia colonial en las dos variables (inclusión, desarrollo sostenible); y es ahí donde precisamente la pedagogía decolonial inicia el *despertar* y la generación de conciencia de las personas frente a los preceptos de pensamiento único, alienación y opresión, así como la tendencia de globalización en todos los ámbitos, siendo la educación sin reflexión fundamental para dicho propósito. En este sentido, el docente investigador es quien puede romper ese lazo junto con la comunidad, tal y como lo expone Walsh (2013): “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 8).

De igual forma, para cambiar o transformar la realidad educativa actual, se debe empezar por dar un giro, lo cual implica un cambio de

rumbo o dirección de la escuela actual, pasando de la deshumanizante educación para el desarrollo sostenible y la nada equitativa pero si uniforme educación para todos promulgadas por la UNESCO, a la escuela sustentable que permita definitivamente llegar al destino que los latinoamericanos quieren, y donde se desea llevar a los otros en la diversidad.

En este camino de descolonización-huma-nización, “la pedagogía decolonial supone un pensar desde y un pensar con, lo que im-plica una articulación teórico-práctica dirigida a dismantelar condiciones psíquicas, sociales, epistémicas y ontológico-existenciales del poder moderno-colonial, y alentar nuevas formas de acción política” (Walsh, 2009, p. 25-26).

Así mismo y como lo mencionan Vasco Vasco & Martínez (2008). “La educación es un proceso amplio, lo que no le permite convertirse en objeto de reflexión epistemológica, inacabado, una práctica social compleja, que se dirige a intencionalidades diferentes” (p. 4).

Por lo anterior, ¿qué tipo de educación se puede brindar a las poblaciones consideradas vulnerables, si no ha sido producto de una práctica social reflexiva y que solo se limita al cumplimiento de leyes, decretos, normas y demás, enmarcadas dentro de un enfoque pedagógico basado en competencias?

Dicha pregunta se puede responder con base en los postulados de Paulo Freire (1974). “La pedagogía del oprimido es un ins-trumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimi-dos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización” (p. 33). En otras palabras, se puede brindar la educación que quiere el opresor y la que permite el oprimido.

Conclusiones

Sentar una postura y objeto de análisis desde un paradigma crítico social implica una gran responsabilidad ética, comunitaria y académica, esbozando una mirada general, pero a la vez humana y de esperanza transformadora; se trata de ponerse en el zapato de los otros, aquellos que han sido desprotegidos y vulnerados por una economía agreste basada en un modelo de desarrollo sostenible excluyente con las comunidades y

minorías, y que ha sido destructor del ambiente que llevó a la humanidad al “fracaso civilizatorio” (Leff, 2018).

Reafirmando lo anterior, hacer un giro decolonial en lo que respecta a la atención educativa a la población vulnerable en este contexto del desarrollo sostenible, no es solo cuestión del uso de terminología europea y la modificación de la misma; va mucho más allá: se trata de que cada ser humano se identifique y se crea latinoamericano, que sea consciente de su realidad e influencia, con el fin de transformarlas (si no se es consciente no se sentirá mal) ayudando a transformar al *otro* y sus condiciones.

En este sentido, “el giro decolonial va acompañado de prácticas decoloniales, estas últimas siempre han existido; son un resistirse al orden impuesto desde 1492 con la llegada de España al continente de *Abya Yala*, fecha en que Colón pudo dominar al indígena y hacerse de sus tierras; empezando así una nueva era mundial, la colonialidad” (Rodríguez, 2016, p. 1).

Ahora bien, dando respuesta al primer interrogante ¿La educación inclusiva en Colombia esta permeada por el modelo de desarrollo sostenible? Definitivamente sí. Como se menciona en los resultados del presente artículo, los términos *desarrollo sostenible y educación inclusiva* se articulan claramente en los ODS, específicamente en el número cuatro “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as”. Dicha relación afecta negativamente las representaciones sociales de los docentes frente al otro (la población vulnerable) y lo otro (la naturaleza), generando una relación utilitaria propia de este modelo así como una cultura ambiental blanda. Relación contradictoria, claramente evidenciada en aquellos países con economías y políticas excluyentes, también en entidades internacionales en la misma línea, quienes resultan ser los que lideran la *inclusión* a nivel mundial y marcan la pauta hacia los países que más oprimen.

Con respecto al segundo planteamiento ¿Qué consecuencias genera en cuanto a la adecuada atención educativa de la población vulnerable en Colombia? se evidencia claramente en los resultados de la investigación que una de las consecuencias es una preocupante realidad en cuanto a la deficiente y poco pertinente atención educativa en lo que respecta

a la población vulnerable en Colombia, comprobándose de tal manera la existencia de vacíos en el modelo de *educación inclusiva*. Así mismo, genera una desarticulación de los contextos y realidades existentes al interior de las comunidades en relación con las instituciones educativas circundantes.

En la misma línea, se le niega a la escuela la autonomía y la oportunidad de pensar y planear la atención a la población vulnerable, teniendo en cuenta criterios relevantes como la diversidad y la multiculturalidad que caracterizan a nuestro país.

Con respecto a la tercera pregunta ¿Qué hacer al respecto? Empecemos a cambiar la tendencia enunciada, en la cual “los cambios que vive la sociedad como consecuencia de la reestructuración mundial del capitalismo, los nuevos discursos educativos de corte tecnocrático, pero ante todo un cierto consenso ideológico neoliberal, hace creer que no hay otra forma de realizar la historia” (Mejía, 2001, p. 5), directriz que solo puede ser alterada mediante un giro decolonial, el cual se esbozará a continuación:

80

- Se debe emprender la construcción de una nueva terminología, pasando de inclusión y exclusión a conceptos más enfocados hacia la identidad y diversidad, lo cual nos caracteriza e identifica tanto a nivel latinoamericano como ambiental, cultural, educativo y social, con todas las implicaciones que esto representa. “Todavía necesitamos desarrollar un nuevo lenguaje que dé cuenta de los complejos procesos del sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sin depender del viejo lenguaje heredado de las ciencias sociales decimonónicas” (Castro-Gómez, 2007, p. 17).

- Empezar a deconstruir la inclusión educativa para construir una propuesta alternativa desde los contextos educativos y hacia la nueva atención a la diversidad humana repensando la educación a través del modelo de investigación acción participación (IAP), el cual expone que “toda investigación es interacción comunicante, en la que ocurre un proceso de diálogo, de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre el investigador y la comunidad y/o proceso investigado para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados” (Borda, 1987, p. 5).

- Pasar del discurso constante de quejas y juzgamientos que devala las barreras políticas, culturales, didácticas y/o educativas aparentemente difíciles de superar (en algunos casos por desconocimiento de las mismas), en donde se señala al docente como el mayor responsable, al proceso de construir en comunidad acorde con las características, condiciones y particularidades de nuestros estudiantes, apartándose de los intereses coloniales y exigencias internacionales descontextualizadas y deshumanizantes donde se evidencia una mayor preocupación en la unificación de criterios y cobertura que a una pertinente atención educativa.

En palabras de Sousa (2011): “Esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teórica y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general. No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. Por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento” (p. 17).

Referencias bibliográficas

- Ávila, D. & Walsh, C. (editora) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. *Revista de Educación, Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial*. Quito: Abya Yala. Alteridad. Recuperado el 8 de noviembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746223007>
- Brundtland, G. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs>.
- Calvo, G. (2007). Colombia. *La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva, 2-32. OIE-UNESCO. Bogotá, D.C.
- Castro-Gómez, S. & Grosfogel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- DANE. (2005). *Informe Censo General Colombia*. [En línea] <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- Decreto 1421 de 2017.
- Decreto 1743 de 1994.
- Fals-Borda, O. & Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*, Montevideo: Instituto del Hombre—Ediciones de la Banda Oriental.

- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum.
- Leff, E. & Uribe, H. (2018). *Lección Inaugural del Doctorado en Regiones Sostenibles*. Sobre el campo ambiental / -- Primera edición. Cali: Universidad Autónoma Occidente. Ilustraciones.
- Ley 1618 de 2013.
- Ley General de Educación 115 de 1194.
- Ley General Ambiental de Colombia. Ley 99 de 1993.
- Ley 1482 del 30 de noviembre de 2011.
- Malo, M.; Anisi, D.; García, A. & García, C. (2011). *Crecimiento Económico e Inclusión Social en Castilla y León*. Universidad de Salamanca, España.
- Mejía, M. (2001). *Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización. La deconstrucción: una estrategia para lograrlo*. En 32 Congreso Internacional La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. Antigua, Guatemala: Expedición Pedagógica Nacional Fe y Alegría. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, Colombia. 20 de enero de 2019 en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360293.html?_noredirect=1
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Personas con limitaciones permanentes según el Censo del año 2005 realizado por el DANE*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Registro de localización y caracterización de personas con discapacidad*. Recuperado de la base de datos RLCPD.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G).
- Naciones Unidas. (2012). *RIO+20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*.
- ONU. (2015, 15 de septiembre). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Noticias ONU. [En línea] <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Rodríguez Reyes, A. (2016). El giro decolonial en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), pp. 133-158. Recuperado el 8 de noviembre de 2018 de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9150>
- Sousa, B. (2011). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. Barcelona Center For International Affairs: CIDOB. Recuperado el 4 de febrero de 2019 de <http://>

- www.cidob.org/es/articulos/monografias/iv_training_seminar_f
UNESCO. (2008, del 25 al 28 de noviembre). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. [Conferencia]. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra.
- Vasco, C.; Vasco, E. & Martínez, A. (2008). Educación, Pedagogía y Didáctica: Una perspectiva epistemológica. *Revista Filosofía de la Educación*, pp. 99-128.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del insurgir, re-existir y re-vivir. *Revista Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, Plaza y Valdés.

TRANSFORMACIONES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO RESULTADO DE LA JORNADA ÚNICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ULLOA

TRANSFORMATIONS IN ACADEMIC PERFORMANCE AS A RESULT OF THE "SINGLE DAY" AT THE LA ULLOA EDUCATIONAL INSTITUTION

Leonardo Arguello Guzmán*

Yined Arias Torres**

Lina Tatiana Garcés Toledo***

Recibido: Enero 26, 2023

Aceptado: Marzo 11, 2024

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Licenciado en Lingüística y Literatura. Docente de la Institución Educativa La Ulloa.

learx70@hotmail.com
0000-0001-9076-778X

** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Licenciada en Música, Especialista en Lúdica Educativa Docente de la Institución Educativa La Ulloa. yinedariast@gmail.com
000-0003-0116-9599

*** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Licenciada en Biología y Química, Especialista en Lúdica Educativa. Docente de la Institución Educativa La Ulloa.

lina.tatianagarcés@hotmail.com
0000-0002-7668-6040

Resumen: La jornada única en Colombia se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018; a la fecha son pocas las instituciones educativas que la han implementado por múltiples factores, especialmente por falta de espacios físicos. En la Ulloa se implementó como experiencia piloto esta modalidad en el año 2015 y a la fecha no se han adelantado estudios que den cuenta de su impacto en el rendimiento académico.

El objetivo de este artículo es indagar por el rendimiento académico asociado a la jornada única (JU) de la Institución Educativa de La Ulloa, el impacto y sus efectos luego de seis años de ejecución. A nivel teórico se parte de la necesidad de mejorar y garantizar la educación sobre la base del rendimiento académico. A nivel metodológico corresponde a un enfoque mixto. Los resultados de la investigación muestran una evaluación de los impactos en el rendimiento académico desde la implementación de la Jornada Única en la Institución Educativa de La Ulloa.

Palabras clave: educación secundaria, jornada única escolar, rendimiento académico.

Cómo citar este artículo: Arguello, L., Arias, Y. & Garcés, L. (2024). TRANSFORMACIONES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO RESULTADO DE LA JORNADA ÚNICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ULLOA. *Revista PACA 16*, pp. 85-98.

Abstract: The “Jornada Unica (JU)” in Colombia was proposed in the 2014-2018 National Development Plan; To date, there are few educational institutions that have implemented it due to multiple factors, especially due to lack of physical spaces. At Ulloa, this modality was implemented as a pilot experience in 2015 and to date no studies have been carried out that account for its impact on academic performance. The objective of this paper is to investigate the academic performance associated with the jornada única (JU). This entails evaluating the transformations in academic performance as a result of the single school day in the case of the Ulloa Educational Institution, its impact, and effects after six years of implementation. To initiate this inquiry, the following question was formulated: What impact has the Single Day had on the academic performance of eleventh grade students of the Rural IE La Ulloa in the municipality of Rivera in the period from 2015 to 2021? At a theoretical level, we start from the need to improve and guarantee education based on academic performance. At the methodological level, a mixed approach with quantitative tools is developed. The results of the research show an evaluation of the impacts on the guarantee of the right to education and academic performance since the implementation of the Single Day in the educational institution of La Ulloa.

Keywords: secondary education, “jornada única”, academic performance.

Introducción

La jornada única se planteó en Colombia en el Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018. En la Institución Educativa La Ulloa se implementó como experiencia piloto a partir de 2015 y a la fecha no se han adelantado estudios que den cuenta de su impacto en el rendimiento académico, hecho que pone de manifiesto la necesidad de esta investigación.

La I. E. La Ulloa, ubicada en el municipio de Rivera, está compuesta por cinco sedes educativas

entre las cuales se encuentra la sede principal con tres locaciones diferentes dentro del centro poblado de la Ulloa. En esta sede inició la implementación de la jornada única.

La jornada única (JU) es una estrategia internacional que ha estado en el sistema educativo colombiano durante los últimos 6 años y se desconoce su impacto en las instituciones educativas rurales donde se viene efectuando. En beneficio de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, se plantea la política educativa pública como alternativa para incrementar el aprendizaje de los estudiantes, enfocado específicamente a la comprensión lectora, las operaciones matemáticas, los estudios científicos y la convivencia en comunidad. Y esto teniendo en cuenta que dichos aprendizajes deben ser significativos y, a su vez permitir, al interior de las comunidades, propiciar y mantener el derecho a la educación. En este sentido, el propósito es indagar por el rendimiento académico asociado a la Jornada Única (JU). Esto conlleva que se evalúen las transformaciones en el rendimiento académico producto de la jornada única en el caso de la Institución Educativa de La Ulloa, el impacto y sus efectos luego de seis años de ejecución. Para iniciar esta indagación se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué impacto ha tenido la JU en el rendimiento académico de los estudiantes de grado once de la IE Rural La Ulloa del municipio de Rivera en el periodo de 2015 a 2021?.

Este artículo es resultado del proyecto de investigación titulado *Impacto de la jornada única en la garantía del derecho a la educación y el rendimiento académico de los estudiantes de la I. E. Rural La Ulloa*, presentado para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana.

Referentes teóricos

La jornada única o jornada extendida, como unidad de análisis del presente artículo de investigación, tiene como propósito aumentar el tiempo de los estudiantes dentro de la institución con el fin de mejorar la calidad educativa, en especial mejorar las pruebas de Estado y disminuir problemas sociales como la drogadicción, los embarazos en adolescentes, las pandillas, el microtráfico, entre otras (Ponce Melo, 2017).

El rendimiento académico hace referencia a las valoraciones cuantitativas y cualitativas del desempeño escolar durante las 40

semanas lectivas y corresponden al año escolar, “el principal modelo para medir el rendimiento académico de los estudiantes es de acuerdo con las calificaciones que estos obtuvieran de sus evaluaciones o exámenes, de los diferentes cursos o materias” (Bohórquez y Cortez, 2013, p. 18).

Si bien es cierto que el rendimiento académico depende de algunos factores externos al trabajo escolar en el aula, como las emociones y el estado de ánimo, la valoración escolar está muy ligada a los indicadores de la garantía del derecho fundamental a la educación y la formación holística y no a resultados de pruebas externas. Por tal motivo:

La valoración del estudiante sobre los tiempos de la jornada escolar es fundamental para el estudio de la relación entre derecho a la educación, jornada escolar y realización de fines, ya que permite valorar las experiencias significativas de los y las estudiantes en su proceso formativo (Rincón, *et al*, 2016, p. 43).

Los informes de la evaluación interna escolar se traducen en el rendimiento académico de los estudiantes, como una estrategia de medición del nivel de apropiación temática del estudiante; sin embargo, es importante destacar con la autora Reyes (2003), que son múltiples los factores que intervienen en este proceso, por lo cual, si bien se parte del rendimiento académico de los estudiantes, la evaluación del derecho a la educación, permitirá un panorama más amplio de los diferentes elementos asociados al mejoramiento de los niveles académicos en la I. E. La Ulloa.

La mayoría de los autores enfatizan que el derecho a la educación no se debe percibir únicamente como gratuidad y cobertura, sino como la posibilidad de garantizar la educación básica y superior a todos los niños, niñas y jóvenes, con las mismas oportunidades y de esta forma cerrar brechas en cuanto a educación pública y privada, urbana y rural. El Estado no puede quedarse solamente con la posibilidad de brindar acceso al sistema educativo de manera gratuita, sino que debe satisfacer la necesidad de una educación de calidad, creando las condiciones para que la planeación de las actividades académicas surja de un acuerdo entre la comunidad educativa. Para tal fin se debe tener en cuenta el contexto real de la I. E. y de la región donde se encuentra ubicada. Por este motivo, el currículo, sus temas y actividades, deben fomentar en el estudiante conocimientos, habilidades y destrezas de su interés, es decir, tener Pertinencia y que, a su vez, los mismos puedan ser utilizadas en la realidad; es decir, deben tener Relevancia (García Rubio y Ros Garrido, 2018).

En esta lógica, el informe académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno; por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento, en tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende (Reyes, 2003, p2. p. 12).

Metodología

A nivel metodológico, la presente investigación corresponde a un estudio mixto que combina el enfoque etnográfico con herramientas cuantitativas, para recuperar la experiencia de implementación de la JU con diferentes actores de la IE entre los que se encuentran estudiantes de básica secundaria y media (sexto a undécimo), padres de familia que han participado del proceso de gobierno escolar durante el tiempo en que se ha implementado la JU (6 años), docentes que han estado vinculados a la IE antes y después de la implementación de la JU, directivos y administrativos.

Para el desarrollo de este artículo se presentan los resultados de corte mixto del proceso de investigación, aunque en la discusión se recurre a fragmentos de entrevistas propias del enfoque cualitativo etnográfico que corresponde a la realización del trabajo de campo sistemático para establecer la función de prácticas y nociones de la vida social. El desarrollo del proyecto de investigación tuvo una *fase documental* en la que se profundizó teóricamente la temática para el reconocimiento de categorías, una *fase trabajo de campo* en la que se reconstruyeron los antecedentes y adecuaciones efectuadas en la I. E. como parte del proceso de implementación de la JU, y una fase análisis de información asociada a la recolección de la información para evaluar los datos a través de categorías e indicadores sobre rendimiento académico.

A partir de la información recuperada, tanto en la fase documental como en el trabajo de campo, se procedió a transcribir y organizar la información,

tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Al efecto, se diseñaron bases de datos de tabulación cuantitativa, para su posterior tratamiento estadístico, de manera que se evidenciaron las transformaciones a lo largo del tiempo en la garantía del derecho a la educación.

Resultados

A nivel cualitativo, el análisis se realizó a través de la categorización, procedimiento que consiste en la clasificación de la información y del relacionamiento de las partes con el todo. En ese sentido se fueron diseñando nuevas estructuras gramaticales para profundizar en el análisis e interpretación teórica de los resultados. A partir de lo anterior, uno de los objetivos de este artículo de investigación es mostrar los resultados de la evaluación a las transformaciones en el rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte 2016, grupo con el cual se inició desde sexto grado la implementación de la jornada única en los últimos seis años, quienes serían los depositarios directos de las mejoras y modificaciones implementadas durante este tiempo. Si bien dicha estrategia se implementó de manera simultánea en todos los grados de básica y media, esta cohorte representaría en 2021 el primer grupo de graduados que cursó todo el bachillerato bajo esta modalidad, por lo que se asumen como un grupo representativo del impacto de la implementación de la jornada única. El Decreto 1290 de 2009 reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, que es definido y adoptado por las I. E. de todo el país. Teniendo en cuenta esa directriz, la I. E. La Ulloa define que los desempeños de los estudiantes se determinan conforme a la equivalencia cuantitativa que tiene la escala de valoración nacional, y que los clasifica en desempeños superior, alto, básico y medio, como se describe en la Tabla 1.

Tabla 1
Escala de calificación.

Escala Institucional	Escala Nacional
4.6 y 5.0	Desempeño Superior
4.0 y 4.5	Desempeño Alto
3.1 y 3.9	Desempeño Básico
1.0 y 3.0	Desempeño Bajo

Fuente: archivos académicos institucionales. SIEE

Teniendo en cuenta la Tabla 1 sobre la escala de valoración académica de la Institución Educativa La Ulloa, se realizó un análisis de los desempeños por área de la cohorte 2016, en cada uno de los grados, con el objetivo de revisar si dicha estrategia ha tenido algún impacto en el rendimiento académico. En cada una de las tablas que se presentan a continuación se consignó el consolidado de los promedios de los desempeños durante la cohorte 2016.

Tabla 2
Promedio histórico de rendimiento académico Cohorte 2011.

Grado	CIENCIAS NATURALES						CIENCIAS SOCIALES						LENGUA CASTELLANA E IDIOMA EXTRANJERO							
	Biología		Química		Física		Religión		Sociales		Ética		Filosofía		Ciencias Políticas		Inglés		Castellano	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Sexto	3,3	0,6	3,2	0,5	4	0,6	3,53	0,32	3,47	0,37	3,71	0,58	3,43	0,3	N/A	N/A	3,46	0,51	3,36	0,41
Séptimo	3,5	0,7	3,6	0,7	3,3	0,7	3,68	0,35	3,5	0,52	3,43	0,75	3,35	0,03	N/A	N/A	3,44	0,64	3,14	0,5
Octavo	3,3	0,3	3,5	0,3	3,5	0,3	3,83	0,28	3,71	0,36	3,33	0,45	3,64	0,36	N/A	N/A	3,39	0,42	3,31	0,3
Noveno	3,5	0,5	3,5	0,5	3,6	0,5	3,98	0,29	3,7	0,51	3,62	0,42	3,74	0,37	N/A	N/A	3,63	0,57	3,52	0,29
Décimo	N/A	N/A	3,9	0,6	4	0,6	4,02	0,57	3,78	0,45	4,02	0,62	4,05	0,64	4,15	0,52	3,93	0,51	3,79	0,65
Once	N/A	N/A	3,5	0,5	3,7	0,5	4,29	0,53	3,94	0,45	4,01	0,58	4,11	0,63	3,95	0,48	3,74	0,67	4,33	0,59
Total General	3,4	0,5	3,5	0,6	3,7	0,6	3,84	0,46	3,65	0,47	3,65	0,63	3,77	0,55	4,06	0,51	3,57	0,58	3,5	0,6
Total Área	M= 3,5 DT=0,57						M= 3,94 DT=0,524						M= 3,53 DT=0,59							

Fuente: archivos académicos institucionales.

A partir de los datos presentados en la Tabla 2 se infiere que no hubo un efecto importante en la asignatura de Biología; a lo largo del tiempo, la cohorte obtuvo un desempeño básico. Hubo períodos, de sexto a séptimo y de octavo a noveno, que hubo un incremento en dos décimas, poco significativo, de acuerdo con la escala de evaluación de la Institución. Con respecto a la desviación estándar en Biología, el año en que menos heterogéneos fueron los resultados de los estudiantes fue en el grado octavo, período en el que se registró el valor más bajo, con 0,3. Al comparar entre los demás periodos, la tendencia fue similar.

En Química, el promedio de desempeño es básico, aunque se observa un importante aumento de 4 décimas entre los estudiantes que pasaron de noveno a décimo, pasando de 3,5 a 3,9. Sin embargo, a lo largo de la cohorte se mantiene en el mismo nivel de desempeño. Frente a la desviación estándar, se observa que cuando se tuvo muy buen promedio, la desviación fue una de las más altas; en el grado séptimo se evidencia que el promedio subió debido a que algunos estudiantes mejoraron mucho, mientras otros tantos mantuvieron su rendimiento académico, lo que genera un efecto de arrastre para toda la cohorte. Este hallazgo da cuenta de notables diferencias entre las notas de los estudiantes.

En Física, en el grado sexto se obtuvo un promedio alto, luego hubo oscilaciones entre desempeños básico y alto, finalizando el ciclo de formación en un nivel básico, lo que permite afirmar que no hubo una mejora consistente del rendimiento académico producto de la JU, lo que implica revisar las variables externas mencionadas por Reyes (2003) que inciden en el rendimiento académico. En síntesis, no se aprecian diferencias importantes en el desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales.

En el área de Ciencias Sociales, la asignatura de religión presenta desempeño básico durante toda la cohorte; hubo grados (noveno, décimo y undécimo) que aumentaron entre una y tres décimas, cifras que son significativas para un cambio en el desempeño y que, de acuerdo con la escala de evaluación de la Institución, corresponde a rendimiento alto. Frente a la desviación estándar se tiene que, cuando se tuvo muy buen promedio en los periodos de décimo y undécimo, la desviación fue de las más altas, lo cual significa que el promedio subió porque unos estudiantes mejoraron mucho, pero no porque todos hayan mejorado;

las notas oscilaron entre 3,5 y 4,29, con importantes diferencias entre las notas de los estudiantes.

En la asignatura de Sociales, en todos los grados los desempeños se encuentran en básico, excepto en undécimo donde cambia a desempeño alto, lo cual permite concluir que al finalizar el ciclo escolar hubo un aumento significativo de 16 décimas. Con respecto a la desviación estándar, el año en que más heterogéneos se presentaron los resultados fue en el grado noveno, con una desviación estándar de 0,51. La ubicación en promedio básico ocurre porque algunos estudiantes presentan calificaciones con buen promedio, pero estas no son estables, es decir, oscilan entre 3,4 y 3,9. No hay desempeños con promedios altos y las notas son heterogéneas con una alta desviación estándar.

En Ética, los promedios de desempeño de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno son básicos. A partir de décimo y undécimo, éstos son altos, con diferencias importantes entre estudiantes (Dt. 0,62 y 0,58 respectivamente), lo que indica una alta dispersión de los resultados, es decir, si bien los promedios están en desempeño básico hasta el grado noveno, existe una alta probabilidad de que las calificaciones de algunos estudiantes se encuentren por debajo de 3,0, debido a que los valores de desviación son superiores a 0,5. De igual manera ocurre con los períodos con desempeño superior, en los que la desviación es alta, lo cual significa diferencias importantes en el rendimiento académico de los estudiantes. Así el promedio haya subido porque unos estudiantes mejoraron mucho, no todos mejoran, lo que le restaría significatividad a las transformaciones en el rendimiento académico en Ética con la implementación de la JU.

En Filosofía, al igual que en las otras asignaturas del Área de Sociales, los promedios de notas de toda la cohorte y la desviación estándar no muestran cambios significativos en el rendimiento académico; hay alta dispersión de notas en los grados superiores, así estos estén en desempeños altos. Igual ocurre en la asignatura de Ciencias Políticas, en la que, si bien las notas oscilan entre 3,4 y 4,1 la desviación estándar destaca que no hay homogeneidad en los datos, dando cuenta de una alta dispersión debido a que estos periodos fueron muy heterogéneos en sus valoraciones. En conclusión, no se identifican cambios importantes en el desempeño de los estudiantes en el Área de Ciencias Sociales.

En el Área de Lengua Castellana e Idioma Extranjero, en la asignatura de inglés los desempeños durante toda la cohorte se encuentran en nivel básico, excepto para el grado noveno, que además tuvo una alta dispersión en las calificaciones; adicionalmente el grado undécimo ($M=3,74$, $Dt=0,67$) es el que presenta mayor heterogeneidad, de lo que se infiere que los estudiantes obtienen buenos resultados, pero no a nivel general.

En el Área de Castellano hay un mejoramiento importante a lo largo de la cohorte, correspondiente a un ascenso significativo a partir del noveno grado, en los que se pasa de 3,52 en promedio a 4,33, aunque con un incremento continuo de la heterogeneidad de los datos entre estudiantes. Los grados de sexto a décimo se clasifican con desempeño básico, pero para el grado undécimo incrementa al nivel alto ($M=4,33$, $Dt=0,59$). En resumen, hay pocas transformaciones entre la básica y la media, con alta dispersión.

Tabla 3

Promedio histórico de rendimiento académico Cohorte 2016.

Grado	MATEMÁTICAS						AGROINDUSTRIA					
	Estadística		Matemáticas		Geometría		Emprendimiento		Salud Ocupacional		Agroindustria	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Sexto	3,6	0,7	3,4	0,9	3,4	0,7	4,1	0,6	4,06	0,6	4,3	0,4
Séptimo	3,3	0,7	3,2	0,8	3,4	0,7	N/A	N/A	N/A	N/A	3,8	0,4
Octavo	3,5	0,4	3,4	0,7	3,6	0,4	N/A	N/A	N/A	N/A	3,4	0,3
Noveno	3,6	0,5	3,7	0,3	3,6	0,5	N/A	N/A	N/A	N/A	3,6	0,5
Décimo	N/A	N/A	3,9	0,5	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3,7	0,3
Undécimo	N/A	N/A	3,8	0,4	N/A	N/A	4,3	0,4	4,06	0,6	4,3	0,4
Total General	3,5	0,6	3,5	0,7	3,5	0,6	4,2	0,5	3,91	0,6	3,9	0,5
Total Área	M= 3.5				DT= 1.9		M= 4				DT= 0.53	

Fuente: archivos académicos institucionales.

En la Tabla 3, en cuanto a los desempeños en el Área de Matemáticas, el promedio en las tres asignaturas es variado: en Estadística, en el primer y en el último grado, tiene un desempeño básico, lo cual indica que no hubo transformación significativa en el rendimiento académico. Adicionalmente, la desviación estándar es muy alta, con excepción del grado octavo, donde hay menor dispersión de calificación en los estudiantes y la gran mayoría de las notas están dentro del proceso de reprobación. De igual manera, el grado con menor rendimiento corresponde al grado séptimo, que aún con promedio de 3,3 reporta desviación estándar alta, lo cual indica que hubo estudiantes con notas aún más bajas.

En la asignatura de Matemáticas se registra situación similar a la de estadística; los promedios están enmarcados en el nivel básico, con promedios entre 3,2 y 3,9, siendo el grado sexto el de mayor dificultad y bajo promedio ($M=3,2$, $Dt=0,8$). Sin embargo, los resultados entre estudiantes fueron altamente heterogéneos. El grado con mayor rendimiento académico corresponde a décimo ($M=3,9$, $Dt=0,5$), que aún estando en desempeño básico tiene una de las menores dispersiones del periodo en análisis, indicando un comportamiento más similar del rendimiento académico de los estudiantes durante este grado.

En Geometría pasa lo mismo que con Estadística y Matemáticas: el promedio de desempeño es básico en los grados inferiores, 6° y 7°, con una alta dispersión. De lo anterior se deduce que no hay transformaciones significativas en el Área de Matemáticas; no se ascendió a niveles alto o superior durante el tiempo de implementación de la JU.

El nivel escolar de Media Técnica lo integra el Área de Agroindustria, con las asignaturas de Emprendimiento, Salud Ocupacional y Agroindustria. Los promedios en las tres asignaturas están ubicados en nivel alto (entre 3,9 y 4,2) aunque con desviaciones estándar altas (entre 0,5 y 0,6), lo que evidencia una importante dispersión en el rendimiento académico, pero con una tendencia a alcanzar los objetivos de formación del Área, asunto que puede asociarse a que su intensidad horaria es alta, puesto que se ofrece en convenio con el SENA.

Discusión

En lo referente a la calidad desde pruebas saber e ISCE, MEN (2020), se determina que no se ve reflejada una transformación significativa en cuanto a los resultados de pruebas censales y la evaluación de los componentes del índice sintético y, por consiguiente, la jornada única no ha incidido en ese monitoreo externo. Eso cuestiona en gran medida el interés prioritario que se le ha dado al mejoramiento de los desempeños académicos en este tipo de pruebas. En contraste, con el rastreo del estado del arte, en el que Caldera (2021) concluyó en su trabajo de investigación que el “aumento en las horas de clase y los diferentes cambios que se propiciaron con dicha implementación ayudaron a mejorar los aprendizajes de los estudiantes” Caldera (2021), en la I. E. de La Ulloa el incremento de la intensidad horaria en asignaturas como

Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Matemáticas y Agroindustria no fue suficiente para mejorar el rendimiento académico, situación que demuestra que no basta con implementar una política educativa como la Jornada Única si los procesos al interior del aula no se transforman tanto en docentes como en estudiantes.

Es importante aclarar que los estudiantes permanecen como máximo 8,5 horas diarias en la Institución, de las cuales 7 horas se dedican a actividades académicas, 1 hora para el almuerzo y 0,5 horas para el recreo. Las 7 horas se distribuyen entre las diferentes asignaturas estipuladas en el plan de estudios acorde con el nivel de los estudiantes, sin incluir, por ejemplo, tiempo para otro tipo de actividades o proyectos que desarrollen la misión institucional y el perfil esperado. Es decir, a pesar de haber mayor intensidad por tener JU, el tiempo no se aprovecha para el desarrollo integral del estudiante y se limita a aumentar horas en algunas asignaturas.

Contrario a la percepción de los estudiantes, los docentes ven la ampliación de la jornada como una carga adicional traducida en el incremento del tiempo de permanencia en las instituciones educativas. Además de las seis horas continuas de actividad académica se incluyen actividades complementarias, quedando por fuera el tiempo de preparación, evaluación y demás actividades a desarrollar fuera de la Institución.

De otra parte, la IE La Ulloa promueve desde su PEI el uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones externas e internas, en aras de fortalecer los aprendizajes a través de la evaluación formativa. Cada año se socializan fortalezas y debilidades con su respectivo análisis y plan de mejoramiento. Además, en la I. E. La Ulloa se viene desarrollando un proyecto interno de preparación en resultados Saber 11, a través de una empresa externa con el apoyo de la alcaldía municipal de Rivera, con el objetivo de mejorar los promedios en cada una de las áreas que se evalúan y obtener resultados externos satisfactorios, lo que aumenta la carga académica y la presión para obtener buenos resultados en pruebas externas, dando cuenta de excesivo academicismo.

Conclusiones

En términos generales, en las áreas de estudio no se evidencian cambios significativos en el rendimiento escolar de los estudiantes correspondiente a la primera cohorte con la que se implementó la jornada única. Y esto se corrobora en los resultados de las pruebas que miden el rendimiento escolar, además que se reafirma de manera empírica que no es suficiente el incremento de la jornada escolar si no se producen cambios en el modelo curricular y las estrategias pedagógicas y la vinculación de factores socioculturales de la comunidad con sus atributos de identidad cultural.

A pesar de esta urgencia, en lo referente a calidad, desde pruebas Saber e ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) se determina que no se ve reflejada una transformación significativa en cuanto a los resultados de pruebas censales y la evaluación de los componentes del Índice Sintético y, por consiguiente, la jornada única no ha incidido en este monitoreo externo. Esto cuestiona en gran medida el interés prioritario que se le ha dado al mejoramiento de los desempeños académicos en este tipo de pruebas.

Lo anterior permite afirmar que, a la fecha, la implementación de la jornada única en la Institución Educativa La Ulloa ha tenido poco impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, quienes difícilmente alcanzan desempeños superiores, indicativos del fortalecimiento de competencias científicas. Esta dificultad para alcanzar estos desempeños muestra que no existe un impacto directo de la jornada única con el incremento de las horas en la jornada escolar, lo cual evidencia que no es suficiente el incremento horario para la mejora académica, ya que son múltiples factores como el contexto familiar, la condición socioeconómica, la vinculación con la comunidad y cuestiones multiculturales los que contribuyen a la mejora del rendimiento académico.

En este horizonte, necesario avanzar en el programa de Jornada Única con el reconocimiento de los contextos socioculturales de procedencia de los estudiantes y la inserción de la comunidad total en el proceso de sensibilización con los cambios requeridos para la que la Institución Educativa logre la implementación del programa con sus transformaciones, lo cual requiere tiempo de implementación, constancia en el tiempo,

seguimiento sistemático a las transformaciones de manera continua, los recursos necesarios, la infraestructura adecuada y, sobre todo, el compromiso por parte de padres de familia, estudiantes y docentes.

Referencias Bibliográficas

- Aristizábal Salazar, M. & Galeano Marín, M. (2008). Cómo se construye un sistema de categorías. *Revista estudio de derecho*, (145). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/848/741>
- Bohórquez Velasco & Cortez Bailón. (2013). *Factores que determinan, según su entorno, el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Administrativas de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*, (18).
- Caldera Villadiego, J. (2021). *Impacto de la jornada única escolar en el desempeño académico de los estudiantes: análisis desde el componente acompañamiento pedagógico y recursos humanos en la Institución Educativa "La Ye", periodo 2016-2018*. Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4154/calderavilladiegojuanjose.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Rubio, J. & Ros Garrido, A. (2018). El currículum básico como referente del derecho a una educación de calidad. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (53). <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/337/358>
- MEN. (2020). *¿Cuáles son los componentes del ISCE? Consultado: noviembre 2021*. Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE | Ministerio de Educación Nacional (mineducacion.gov.co)
- Ponce Melo, F. (2017). *Impacto de la implementación de la jornada única escolar en la comunidad educativa de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del municipio de Saladoblanco-Huila*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Manuscrito no publicado.
- Reyes Tejada, Y. (2003). *Relaciones entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Manuscrito no publicado.
- Rincón, F., Vives M. & Rosero J. (2016). *Jornada escolar y realización de los fines de la educación de los estudiantes colombianos*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA DE MAESTROS VINCULADOS MEDIANTE DECRETO LEY 1278 DE 2002 DE LA SEDE SANTA LUCÍA DE LA I. E. SIMÓN BOLÍVAR DE GARZÓN (HUILA)

INCIDENCE OF THE EVALUATION OF TEACHING PERFORMANCE ON THE CLASSROOM PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS LINKED THROUGH DECREE LAW 1278 OF 2002 OF THE SANTA LUCÍA HEADQUARTERS OF THE I.E. SIMÓN BOLÍVAR DE GARZÓN (HUILA)

Silvia Perdomo Quintero*

Recibido: Enero 30, 2023

Aceptado: Marzo 12, 2024

99

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinadora de la Institución Educativa Simón Bolívar, Garzón, Huila. silviaperdomoq@iesbgarzon.edu.co
0000-0003-3630-3436

Cómo citar este artículo:

Perdomo, S. (2024). INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA DE MAESTROS VINCULADOS MEDIANTE DECRETO LEY 1278 DE 2002 DE LA SEDE SANTA LUCÍA DE LA I. E. SIMÓN BOLÍVAR DE GARZÓN (HUILA). *Revista PACA 16*, pp. 99-115.

Resumen: Los procesos de evaluación docente consagrados en el Decreto Ley 1278 de 2002 generan disonancias para los maestros en relación con la formación profesional y concepciones particulares sobre las prácticas de aula. Por tanto, este estudio tiene por objetivo identificar la incidencia de la evaluación del desempeño docente sobre las prácticas pedagógicas de aula de maestros vinculados mediante Decreto Ley 1278 de 2002 de la Sede Santa Lucía de la I. E. Simón Bolívar de Garzón (Huila). La metodología diseñada con enfoque cualitativo se desarrolló con base en el método etnográfico, en una muestra de docentes a quienes se les aplicó una entrevista focal y una observación de prácticas pedagógicas. Se contó con la participación de directivos, padres de familia, director de núcleo y estudiantes, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. Los resultados dan cuenta de las características de las

prácticas de aula, los pormenores de la percepción del proceso de evaluación del desempeño de los docentes y de la forma en que colectivamente construyen una estrategia pedagógica que armonice la evaluación del desempeño docente con el rendimiento estudiantil. Se concluye que el proceso de evaluación contribuye al mejoramiento de la labor pedagógica, pero se hace necesario contextualizarlo y concertarlo con la comunidad educativa.

Palabras clave: evaluación de desempeño, dispositivo pedagógico, incidencia, legislación educativa, prácticas de aula.

Abstract: The teacher evaluation processes enshrined in Decree Law 1278 of 2002 generate dissonance for teachers in relation to professional training and particular conceptions of classroom practices. Therefore, this study aims to identify the impact of the evaluation of teaching performance on the classroom pedagogical practices of teachers linked by Decree Law 1278 of 2002 of the Santa Lucía headquarters of the I.E. Simón Bolívar de Garzón (Huila). The methodology designed with a qualitative approach was developed based on the ethnographic method, in a sample of teachers to whom a focal interview and an observation of pedagogical practices was applied. There was the participation of directors, parents, core director and students, to whom a semi-structured interview was applied. The results show the characteristics of classroom practices, the details of the perception of the teachers' performance evaluation process and the way in which they collectively build a pedagogical strategy that harmonizes the evaluation of teacher performance and student performance. It is concluded that the evaluation process contributes to the improvement of pedagogical work, but it is necessary to contextualize it and agree on it with the educational community.

Keywords: performance evaluation, pedagogical device, incidence, educational legislation, classroom practices.

Introducción

En Colombia la evaluación de desempeño docente se aplica a los profesionales de la educación vinculados con el Decreto Ley 1278 de 2002. Este proceso tiene varias etapas, que por la carga administrativa que impone tanto al evaluador como a los evaluados, difícilmente logra el propósito que tiene: aportar decididamente a “una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes” (Presidencia de la República de Colombia, 2002, art. 1).

Para los docentes vinculados con el Decreto 1278 de 2002, la manera de evaluarlos está instalada en evidencias, en ocasiones independiente

del interés por lograr unas buenas prácticas pedagógicas, buscando un resultado cuantitativo satisfactorio, que sirva al docente para lograr acceder a las oportunidades de mejoramiento laboral. En Colombia también están activos los docentes vinculados antes del año 2002, en el marco del Decreto 2277 de 1977, quienes no participan de evaluación de desempeño, teniendo las mismas oportunidades laborales, con un esquema de ascenso y remuneración salarial diferenciados.

En la Institución Educativa Simón Bolívar, ubicada en el municipio de Garzón (Huila), se lleva a cabo un proceso de evaluación del desempeño docente conforme a las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Este proceso se ajusta a una metodología específica y se implementa en la medida de lo posible. Sin embargo, se ha observado que, en ocasiones, los intereses individuales de los docentes pueden prevalecer sobre la calidad educativa, generando una discrepancia entre su labor en el aula y su misión pedagógica, lo cual puede afectar la obtención de una evaluación positiva de su desempeño.

Se ha observado que los docentes tienden a mezclar los aspectos académicos y comportamentales de los estudiantes, utilizando principalmente las calificaciones como medida correctiva, relegando a un segundo plano la atención a otras situaciones académicas y de convivencia. Este enfoque cuenta con el respaldo mayoritario de los padres de familia, quienes priorizan la calidad educativa de la institución y los resultados en las pruebas SABER como garantía de acceso a la educación superior.

Por ello, esta investigación caracteriza y contrasta el proceso de evaluación del desempeño docente con las prácticas pedagógicas de aula, a partir de una metodología de corte cualitativo, utilizando como instrumentos la entrevista semiestructurada, la observación de prácticas pedagógicas y la contrastación de las voces de los participantes. Se quiere conocer la perspectiva que tienen los cinco docentes vinculados con el Decreto 1278 de 2002, de la Sede Santa Lucía de la Institución Educativa Simón Bolívar de Garzón (Huila) y cuatro directivos docentes, sobre el propósito de la evaluación del desempeño laboral. Al final se propone un dispositivo pedagógico que haga coherentes la evaluación docente y el proceso de formación escolar para influir directamente en el resultado de la evaluación del desempeño docente, resignificando pedagógicamente este proceso para contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa.

Referentes teóricos

Para la presente investigación se revisaron la bibliografía y los trabajos que sirvieron para contextualizar el estado de las investigaciones relacionadas con el tema, coincidiendo en el papel de los docentes como sujetos fundamentales de los procesos pedagógicos, con base en unas prácticas de aula que desarrollen el proceso evaluativo como insumo para mejorar y avanzar en la labor educativa. “Se concluye que las competencias docentes referidas a desempeños técnico-profesionales y socio-personales están impactando en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes” (Arreola, 2019, p. 240). Por tanto, la formación docente se hace imperativa, a partir de la reflexión de las prácticas pedagógicas y como ruta de avance en el desempeño laboral.

Las investigaciones alrededor de la evaluación docente y su desempeño en el aula dan cuenta de la necesidad de fundamentar los conceptos que allí se relacionan, para que los maestros tengan claridad del contexto en el cual se están desarrollando como profesionales, y de esta manera establecer un derrotero coherente que beneficie tanto a los estudiantes con una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, como al maestro en la valoración satisfactoria de sus competencias funcionales y comportamentales (Asmatt y Varas, 2021).

Los estudios e investigaciones de la incidencia del proceso de evaluación docente sobre las prácticas de aula son pocos; por eso la investigación cobra relevancia y sirve como punto de referencia en la institución para reflexionar sobre la armonización y el beneficio mutuo de ambos procesos en la región y en el país para ubicar la evaluación docente en el marco del mejoramiento de la calidad educativa, enfocar el lente en ello y no simplemente en responsabilizar a los docentes por resultados que son responsabilidad adjudicable a todos los estamentos del sector educativo.

En Colombia, el sistema educativo está basado en la evaluación de los diferentes niveles y procesos como mecanismo para asegurar la calidad de la educación, motivo por el cual se crea la evaluación docente que, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política de Colombia-CPC (1991) que en el art. 68 dice “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la

profesionalización y dignificación de la actividad docente” (p. 24). Para el desarrollo de esta disposición, la Ley General de Educación, en el artículo 80, dice que:

[...] de conformidad con el artículo 67 [...] el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación [...] (p. 24).

La Ley 715 de 2001 asigna al Estado la competencia para establecer las reglas y los mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente que trabaja en el servicio público. En tanto, esta norma delega al rector o director de las instituciones educativas públicas la responsabilidad de “realizar la evaluación de desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo, ...” (Ley 715, 2001, art. 10.10).

Los docentes en Colombia se encuentran vinculados por medio de dos estatutos, de acuerdo con el año de ingreso a la carrera docente, los cuales son el Decreto 2277 de 1977 y el Decreto 1278 de 2002. Este último denominado Estatuto de Profesionalización Docente, establece los tipos de evaluación de docentes y directivos docentes. El ingreso al servicio educativo estatal es posible mediante un concurso de méritos, a través de unas pruebas que evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores en el sector público. El ejercicio de la carrera docente está unido a la evaluación permanente, a partir de tres tipos de evaluaciones: periodo de prueba, desempeño laboral anual y competencias, regida por los principios de objetividad, pertinencia, transparencia, participación, confiabilidad, concurrencia y universalidad.

La evaluación del desempeño fue reglamentada mediante el Decreto 3782 del 2007, encargando a las secretarías de educación para organizar y divulgar el proceso en la entidad territorial, y prestar asistencia técnica a evaluadores y evaluados. En el año 2008 se publicó la Guía Metodológica para la Evaluación Anual del Desempeño Laboral, que ofrece los lineamientos para el desarrollo de este proceso en las instituciones educativas. El MEN (2022) posteriormente emitió la Resolución 3842 del 18 marzo de 2022, en la cual se describen las funciones principales y

esenciales de directivos y docentes, dejando de lado la actualización de la Guía No. 31.

La evaluación del desempeño laboral de docentes y directivos docentes hace parte de un compromiso nacional con la calidad de la educación, que debe propiciar la reflexión permanente, tanto individual como colectiva, sobre las posibilidades de crecimiento personal y profesional del talento humano encargado de dirigir las instituciones educativas y de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas colombianas (MEN, 2020, p. 1).

En términos de Rodríguez (2019),

[...] la evaluación se convierte en una técnica de recolección de información que interviene a los docentes de dos formas: en las prácticas pedagógicas, gestionando los aprendizajes de los niños; y en su desarrollo profesional, convirtiéndose en el principal insumo para demostrar mejoramiento y calidad. La evaluación va a constituir para el docente una práctica permanente sobre los otros y sobre sí mismo, modificando sus modos de enseñanza, el significado de su profesionalismo y la imagen que tiene de sí mismo. (p. 152).

En relación con las prácticas de aula, según el MEN (2015a) son actividades que el docente lleva a cabo con el fin de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y de nuevos saberes; implican diversas dimensiones: planeación, ambientes de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica. Según el MEN en su Ruta de Seguimiento y Reflexión Pedagógica, las prácticas de aula están relacionadas con múltiples interacciones que hacen referencia a “clases efectivas, buenas prácticas de aula o clases inspiradoras; en todos los casos destacando el quehacer de los maestros en las dinámicas de aula” (MEN, 2015b, p. 9).

Freire (1996) plantea que “enseñar no se agota en el ‘tratamiento’ del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente” (pp. 27-28), porque solo cuando el personal docente conoce cómo aprenden sus estudiantes, la enseñanza puede impactar de manera positiva, lo que lleva a considerar que la práctica educativa no se mejora por repetición irreflexiva o por la acumulación de información sobre

cómo debe hacerse, sino como resultado de una reflexión-acción sobre el impacto del quehacer docente en el estudiantado; lo cual demanda investigar cómo ese impacto puede ser más significativo, aspecto que incluye saber escuchar a las demás personas y no partir de que el conocimiento que en determinado momento se llegó a poseer está a prueba del tiempo.

En cuanto al dispositivo pedagógico, Graizer y Navas (2011) mencionan que:

Para lograr caracterizar el dispositivo pedagógico, primero es necesario reconocer que este [...] carece de ideología propia [...]. Son las reglas que regulan la comunicación las que se muestran dependientes de la ideología, según las relaciones de poder entre grupos sociales. Así establece Bernstein la diferencia entre el transmisor y lo transmitido: el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica, la cual se rige por una serie de reglas muy variables o contextuales” (p. 140).

Metodología

105

La investigación se desarrolló con enfoque metodológico cualitativo etnográfico, que explicó cómo los participantes perciben los procesos institucionales, tanto de la evaluación de desempeño, como de las prácticas pedagógicas de aula. El estudio se concentró en las vivencias de los participantes, haciendo énfasis en la incidencia de uno en relación con el otro, permitiendo recrear el sentido de la misión formadora de cada docente a partir de su práctica pedagógica, y cómo el desarrollo del proceso de evaluación del desempeño por evidencias afecta el logro del propósito fundamental, siendo este el desarrollo de habilidades y capacidades de cada estudiante, la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de la convivencia.

La audiencia focal fueron los docentes vinculados con el Decreto 1278 de 2002, que laboran en la Sede Santa Lucía de la Institución Educativa Simón Bolívar; además, directivos docentes: rectora, tres coordinadores, director de núcleo educativo del municipio y algunos docentes vinculados con el Decreto 2277 de 1977. Así mismo, estudiantes y padres de familia de la sede en mención.

Los instrumentos diseñados para la recolección de datos fueron entrevistas estructuradas aplicadas a los estudiantes; entrevistas semiestructuradas aplicadas a padres de familia y directivos docentes; grupo focal de docentes vinculados por los dos decretos que nos ocupan, observación de prácticas pedagógicas de los docentes de la sede y revisión documental de la Guía No. 34 del MEN, el PEI de la Institución Educativa en el componente teleológico y administrativo, los protocolos de evaluación de desempeño docente del año 2020 - 2021, las evidencias que presentan los docentes en el año 2021 para la evaluación y los consolidados finales de evaluación de estudiantes 2020 – 2021.

El procedimiento para recoger la información se desarrolló por fases. La primera fue la identificación de audiencias para la investigación; la segunda fase fue la recolección de la información a través de la aplicación de los instrumentos elaborados y previamente validados; y la tercera, la elaboración y presentación de resultados finales.

Para el análisis de los resultados se tuvo en cuenta la voz de cada uno de los participantes, respetando su intención, sentir y valoración sobre cada uno de los procesos educativos interrogados, contrastados y analizados. Además, se categorizó la información obtenida en las entrevistas y el grupo focal, a partir del paquete de software informático de análisis de datos cualitativo producido por NVIVO: *Qualitative Data Analysis Software – QSR International*, que, a través de representaciones gráficas, muestra de acuerdo con el tamaño, desde la mayor a la menor cantidad de veces que determinada expresión fue usada por los participantes en las respuestas dadas, facilitando el análisis de la información.

Resultados

La metodología propuesta para el desarrollo de la evaluación del desempeño docente exige el registro de evidencias. “Se considera que es una sobrecarga al docente toda esa tramitología que debe desarrollar para ser evaluado” (Docente 10). El uso de plataformas virtuales para el desarrollo de procesos académicos el registro de información de las diferentes actividades curriculares y complementarias permiten deducir que tras una evidencia hay hasta tres registros para diferentes propósitos institucionales.

Así pues, primero la planeación, la ejecución y la evaluación de la actividad, de acuerdo con el plan de aula del docente o el plan de acción previsto en el comité de área o equipo institucional; el segundo registro es el enunciado de la actividad como actividad curricular, en el formato diario de clase o en la plataforma académica como actividad curricular complementaria; y la tercera acción sobre la misma evidencia es la relación de esta en el formato establecido para el proceso de la evaluación del desempeño.

Esto confirma que el tiempo dedicado a este proceso institucional interfiere con el desarrollo misional de la labor docente; nos encontramos frente a un proceso que en su intención legal pretende cualificar la labor docente, “proceso sistemático que se hace periódicamente, para observar y fortalecer el proceso de evaluación de desempeño, no debería denominarse evaluación, sino acompañamiento al proceso” (Docente 7), pero realmente fragiliza este propósito por el tiempo que se gasta en trámites administrativos. “De un lado se tiende a satanizar el proceso, por el hecho de tener que realizar un montón de actividades, pero, a la vez, es un proceso que si se lleva juiciosamente sirve para evidenciar que el desempeño docente es apropiado” (Docente 8).

107

Aunado a lo anterior, cada año se inicia el proceso de evaluación de acuerdo con la metodología prevista por el MEN en el documento Guía No. 31 de 2008, la cual establece que para la construcción de las contribuciones individuales se debe tener en cuenta el plan de desarrollo personal y profesional, producto de la evaluación de desempeño del año inmediatamente anterior, pero esto no sucede. “Por un lado, van los procesos planeados en la evaluación y por otro, lo que el docente intenta hacer en el aula; por eso es necesario replantear esa guía. Cada institución educativa de acuerdo con sus necesidades pedagógicas establece sus propios parámetros para hacer este proceso” (Directivo 3).

Las contribuciones individuales se elaboran con base en las metas institucionales, partiendo de cero de un año a otro; además, los resultados de la valoración final no repercuten en un plan de formación docente, como es la declaración del MEN, a nivel institucional, departamental y nacional, reduciendo el proceso a un simple cumplimiento de requisitos institucionales, sin apuntar a la cualificación docente, que de suyo tiene como escenario privilegiado la práctica de aula. “Este aspecto requiere

una mejor planeación, seguimiento, acompañamiento y control, porque ni el MEN ni los entes territoriales certificados, en su estructura organizacional, tienen el talento humano suficiente para atender cada etapa del macroproceso” (Directivo 5).

Se logró establecer que los coordinadores acompañan el proceso de evaluación del desempeño, limitándose a elaborar informes y registros de las evidencias que ofrecen los educadores, sin mayor tiempo para acompañarlos en el proceso de mejoramiento continuo a partir de asistencias técnico-pedagógicas. “Los coordinadores han atendido un 20% del rol que les atañe, el acompañamiento pedagógico al docente; en este momento atienden más la parte administrativa y operativa; falta el seguimiento a la planeación, acompañamiento y retroalimentación del eje central que es el ejercicio pedagógico en el aula” (Directivo 1).

Mientras las políticas públicas no diseñen otra metodología o estrategia para la evaluación, se tratará de dar cumplimiento a los requerimientos estatales, sin desmejorar la labor educativa, aunque se genere desgaste físico, emocional y laboral. “Todos los aspectos (de la Guía 31) parecen pertinentes; lo único es que el tiempo para la aplicación de dicha metodología no es el propicio para desarrollarlos con el juicio, la dedicación y la rigurosidad que requiere” (Directivo 2). Para Roselló y Pinya (2014) una práctica pedagógica de calidad “se evidencia principalmente en las actuaciones en el aula, también se apoya en la formación permanente de los docentes y esto debe ser asumido como parte de la gestión académica de una institución educativa” (p. 255).

Sin lugar a dudas, en la realidad observada se sigue ejerciendo la labor docente con la plena convicción del desempeño de una profesión al servicio de la comunidad educativa, esmerada por hacer lo mejor para la formación de los estudiantes, construyendo saberes, descubriendo y fortaleciendo habilidades y capacidades, en el marco de una sana convivencia. “También ha servido (el proceso de la evaluación de desempeño) para resaltar las buenas prácticas en el ejercicio laboral de los docentes y establecer los aspectos de mejoramiento” (Directivo 1). Los docentes ejercen su profesión a pesar de la distracción que genera el proceso de evaluación del desempeño, que muy poco le retribuye en la cualificación de su labor pedagógica; aún así, siguen convencidos del aporte fundamental que hacen en la vida de cada uno de sus estudiantes

y las familias, situación que manifiestan los padres de familia y educandos, a lo cual Burgos y Cifuentes (2015) comentan:

La práctica pedagógica es el escenario perfecto en el cual confluyen el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones con los distintos actores educativos y el querer o ideales que enmarcan su labor; por tal razón, se debe continuar el trabajo en este nicho de investigación, con el propósito de aportar en el mejoramiento constante de las prácticas de aula en todos los niveles educativos (p. 119).

Así pues, los docentes de la Sede Santa Lucía centran su interés en el acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes, situación que fue observada en las prácticas de aula y ratificada en las entrevistas a estudiantes y padres de familia, quienes expresaron el respeto y reconocimiento por los buenos maestros que tienen. El acompañamiento de las coordinaciones resulta conveniente para rescatar aspectos positivos y recomendar la sistematización de iniciativas, que pueden servir de referente para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de otros docentes.

Al contrastar las voces de los diferentes sujetos partícipes de la dinámica educativa, se halló coincidencia en la voluntad de los maestros por desempeñar una labor comprometida con la misión formadora de niños y niñas, basada en la reflexión sobre la práctica pedagógica, procurando el mejoramiento continuo de la misma, con planes de formación pedagógica pertinentes, fruto del proceso de evaluación laboral anual, que aporta muchos elementos para contribuir en la cualificación docente, pasando por un registro de evidencias que no generen desgaste por su doble ejercicio.

Discusión

La evaluación del desempeño docente en el marco de la evaluación institucional establecida por el MEN es un elemento clave dentro de la dinámica educativa que procura la cualificación en la prestación del servicio. Actualmente se cuenta con los parámetros establecidos en la Guía No. 31. Sin embargo, el MEN no ha actualizado este documento con respecto a la legislación que posteriormente emite, siendo necesario unificar criterios, conceptos y términos.

De acuerdo con el análisis de los resultados, se confirma que el proceso de la evaluación del desempeño por evidencias reduce el tiempo de los docentes y del colectivo institucional, necesario para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de aula, el compartir saberes pedagógicos, la contextualización de los aprendizajes, el acompañamiento en la formación de cada uno de los estudiantes, de la mano de sus familias, en procura de un mejoramiento continuo; incidiendo negativamente por el desgaste emocional, laboral y físico que genera que:

[...] el proceso no es práctico, no se hace un acompañamiento efectivo, sino más documental, por llenar papeles y evidencias, que por hacer un proceso de acompañamiento y mejoramiento, entre otras, por la cantidad de maestros que están vinculados con este decreto y de funciones que los coordinadores tienen y si uno cumple con esto, no alcanza a hacer el proceso de acompañamiento que el proceso requiere; si algo se hace es de paso (Directivo 2).

A cambio, la Institución se esmera por cumplir con un requisito legal, que socava la educación de calidad que merecen nuestros estudiantes, quedando a la voluntad plena de los educadores ejercer su labor ética y dignamente, a pesar de las condiciones laborales en las que se encuentran contratados.

110

Si el maestro está mejorando, si se le hace seguimiento, se mejora la metodología, mejora las prácticas de aula, la evaluación interna y externa de los estudiantes, como también la autoevaluación institucional, tendremos docentes más cualificados, no asociado esto al proyecto de capacitación, sino a la formación profesional, en pro del mejoramiento de las prácticas, en todo su quehacer, su actitud (Directivo 5).

Al respecto, Freire (1996) señala que:

[...] en la formación permanente de los profesores y profesoras, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la propia práctica. Como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica y por eso necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan su esencia, lo que me puede volver más seguro en mi próximo desempeño, como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento. Las

condiciones para que sea posible aprender críticamente, implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes (p. 40).

De esta forma, la Institución Educativa Simón Bolívar atiende la base legal desarrollando un proceso de evaluación del desempeño, medianamente ajustado a la metodología que plantea el MEN. Sin embargo, la atención a cada una de las gestiones institucionales (directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria), dado el tiempo que requieren para su atención, dificultan, retrasan y en gran medida desenfocan la atención necesaria para el mejoramiento continuo alrededor de la misión principal de la Institución, dejando de lado la posibilidad de conocer, reconocer y divulgar las buenas prácticas, así como de orientar planes de mejoramiento en este sentido, a través del trabajo colaborativo entre pares, con base en el diálogo pedagógico. Es decir, este aspecto administrativo sofoca la labor pedagógica del directivo.

Para dar cumplimiento al protocolo establecido en este proceso se organiza un plan de mejoramiento personal y profesional, que poco o nada se tiene en cuenta como referente para el siguiente año. Los resultados de la evaluación anual del desempeño docente no son usados, a nivel regional y nacional, faltando articulación entre estos para ofrecer una formación docente pertinente, con miras a mejorar la calidad de la educación; de hecho, no existe en el organigrama de las entidades territoriales certificadas ni en el MEN, el personal designado para atender este proceso de evaluación educativa a nivel institucional, docente y escolar, dejando a la deriva la cualificación docente y de las instituciones educativas. Desafortunadamente, en este panorama, los únicos responsabilizados de los resultados de una educación de baja calidad son los docentes.

Con respecto a la hipótesis inicial que motivó esta investigación, en relación con la posibilidad de que la evaluación docente podría distraer al profesor de su misionalidad, se puede afirmar que la incidencia del proceso de evaluación del desempeño sobre las prácticas de aula de los docentes de la Sede Santa Lucía de la Institución Educativa Simón Bolívar es directa, y el proceso de evaluación del desempeño no reduce del todo la práctica de aula ética, responsable y honesta que realizan los docentes. A pesar del panorama expuesto, continúan convencidos

del propósito fundamental como formadores y bajo este compromiso, diariamente se esfuerzan por hacer posible una buena educación, así lo expresan y validan tanto estudiantes como padres de familia; también dan buena cuenta de ello las experiencias pedagógicas significativas que tienen en marcha, las cuales son reconocidas a nivel institucional, regional y nacional; se sobreponen ante la obligatoriedad de un proceso que conlleva el señalamiento prioritario de lo que no se cumplió, frente a los logros obtenidos. Así mismo, se pudo apreciar el reconocimiento de directivos y entre pares por las buenas prácticas pedagógicas.

El ejercicio investigativo desarrollado en el presente trabajo permitió escuchar las voces de cada uno de los participantes en el proceso de evaluación del desempeño, encontrando puntos comunes de interés. Este ejercicio abrió la posibilidad de describir el proceso de evaluación del desempeño, considerar la posibilidad de realizar un ejercicio que responda a los lineamientos legales, pero que, a su vez, brinde el espacio para un mejoramiento continuo de la práctica pedagógica, a partir de una retroalimentación oportuna, y que no quede solamente plasmado en un protocolo final que poco o nada se retoma para el siguiente año. La labor docente se puede apoyar, reconociendo que tiene claro y está comprometida con la misión fundamental de la institución educativa. No se está rechazando la evaluación de desempeño, pero colectivamente se puede llevar a cabo de tal manera que aporte al mejoramiento continuo, en procura de la educación de calidad que merecen los estudiantes y con ellos la comunidad educativa.

La presente investigación plantea la armonización de los dos procesos institucionales que se desarrollan a la par en el ámbito escolar; la comunidad en general se beneficia o no de su adecuada implementación. La propuesta consiste en desarrollar un ejercicio colectivo, siguiendo los lineamientos del MEN, como los aportes de la comunidad educativa. Con base en los resultados de la evaluación del desempeño del año anterior y las metas institucionales, establecer las contribuciones individuales en un ambiente de confianza, partiendo de las capacidades de cada uno de los docentes.

Durante el desarrollo del proceso tomar como evidencias los registros de las actividades curriculares y complementarias que se realizan en las plataformas virtuales. Fortalecer los comités de área para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de aula. Además, dentro del cronograma

de actividades del proceso de evaluación del desempeño, definir la retroalimentación y los aportes al mejoramiento del ejercicio docente durante el año lectivo, posibilitando ajustes en la marcha, en procura de apoyar la labor docente, que es el fundamento para materializar la misión institucional, resumida en una educación de calidad para la comunidad educativa.

Conclusiones

La metodología propuesta para la evaluación del desempeño docente se enfrenta a una serie de desafíos relacionados principalmente con la carga administrativa que implica para los educadores. Si bien el registro de evidencias es fundamental para respaldar este proceso, se observa que esta tarea consume una considerable cantidad de tiempo que podría dedicarse al desarrollo misional de la labor docente. La complejidad burocrática asociada a esta evaluación dificulta su verdadero propósito de fortalecer el desempeño docente, siendo percibida más como una tarea administrativa que como un acompañamiento efectivo para mejorar la práctica pedagógica en el aula.

Además, se evidencia una falta de articulación entre los diferentes niveles institucionales y una desconexión entre la evaluación del desempeño y el plan de formación docente. A pesar de que se establecen protocolos y guías por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la práctica, estos no se aplican de manera efectiva para promover la cualificación del cuerpo docente. La ausencia de un seguimiento adecuado a las metas institucionales y a las contribuciones individuales conlleva a una falta de aprovechamiento de los resultados de la evaluación en términos de mejora continua y desarrollo profesional.

Por último, es fundamental replantear el enfoque de la evaluación del desempeño docente para que realmente contribuya al mejoramiento de la calidad educativa. Esto implica no solo simplificar los trámites administrativos asociados sino también promover un ambiente de confianza y colaboración entre los docentes, directivos y demás actores educativos. La retroalimentación continua y el apoyo constante a las prácticas pedagógicas son esenciales para garantizar que la evaluación del desempeño no sea percibida como una carga adicional, sino como una herramienta efectiva para el crecimiento profesional y la excelencia educativa.

Referencias Bibliográficas

- Arreola, R. L. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, vol. 43, No. 2. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000200239yscript=sci_abstractytlng=pt
- Asmatt, K., y Varas, S. (2021). *Estrés laboral y clima organizacional en docentes de educación básica regular de Chimbote, 2021*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/76181>
- Burgos, D. B. y Cifuentes, J.E. (2015) La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), pp. 118-127.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. [Carta Constitucional del 4 de Julio]. Asamblea Nacional Constituyente. Diario Oficial No. 44506-1. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Freire P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. México España, XXI Siglo Veintiuno Editores.
- Graizer, O. y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, pp. 133-158.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2008). *Guía Metodológica para la Evaluación Anual del Desempeño Laboral*. [Guía No. 31 del 8 de Junio]. Publicaciones MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2015a). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2015b). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica "Siempre Día E"*. Guía 3 para directivos docentes -ciclo 2-Prácticas de aula. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2020). *Directiva ministerial sobre evaluación anual del desempeño de docentes y directivos docentes*. [Directiva ministerial No. 26 del 31 de Agosto]. Publicaciones MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/decadas/246098:Evaluacion-anual-de-desempeno-de-docentes-y-directivos-docentes>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2022). *Resolución 3842 del 18 de marzo*. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones. Publicaciones MEN. Diario Oficial No. 51.984. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=122207>
- Presidencia de la República de Colombia (1979). *Decreto Ley 2277 del 14 de septiembre*. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión

- docente. Diario Oficial No. 44.654. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1216ydt=S>
- Presidencia de la República de Colombia (2002). *Decreto Ley 1278 del 20 de junio*. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial No. 44.840. <http://www.cnsc.gov.co/normatividad/decreto-ley-1278-2002>
- Presidencia de la República de Colombia (2007). *Decreto 3782 del 2 de octubre*. Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto-ley 1278 de 2002. Diario Oficial No. 46.769. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=26894>
- Rodríguez, C. (2019). *La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en Colombia*. Cap. 7. EN: Lozano, D., y Torres, R. M. La formación de docentes en América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas. Edición CLACSO y CRESUR, 1, pp. 142-155. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20200714045946/Fomacion-Docente.pdf>
- Roselló, M. y Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(2), pp. 245-265.

ESTRATEGIA EVA REFLEXIVA DEL APRENDIZAJE DE LA NOCIÓN DISOLUCIONES QUÍMICAS. UNA PROPUESTA

REFLECTIVE EVA STRATEGY OF LEARNING THE
NOTION OF CHEMICAL SOLUTIONS. A PROPOSAL

Miguel Gregorio Argote Salgado*
Luis Ángel Aguilar Carrasco**
Víctor Henríque Macías Villamizar***

Recibido: Diciembre 14, 2022

Aceptado: Septiembre 29, 2023

Tipo de Artículo: Artículo de Reflexión

* Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Docente en Educación de la Institución Educativa Departamental Francisco de Paula Santander de Fundación, Magdalena, Colombia.
miguelargotegsx@unimagdalena.edu.co
0000-0003-1149-0925

** Codirector internacional de tesis. Maestro Benemérita de la Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Ciencias Químicas.
luis.aguilar@correo.buap.mx
0000-0002-0473-6950

*** Director de tesis. Docente de la Universidad del Magdalena, Colombia.
victormacias@unimagdalena.edu.co
0000-0001-5347-5489

Resumen: La reflexión de esta investigación se moviliza en la posibilidad de reconfigurar un momento de aprendizaje de la noción disoluciones químicas usando *pixton comics* como beneficio para valorar el aprendizaje de una categoría química. Uno, de algunos, de los retos desde el enfoque mixto etnoconfiguracional que se ha venido caracterizado y evidenciando en el aula es develar de qué manera los jóvenes de educación media en edades de 15 a 17 años de la modalidad agropecuaria con su realidad socioeconómica y cultural se les posibilite el beneficio de comprender conceptos complejos como las disoluciones químicas con herramientas tecnológicas en la categoría de entornos virtuales de aprendizajes (EVA).

Palabras clave: reconfiguración, aprendizaje, disolución química, *pixton comics*.

Abstract: The reflection of this research is mobilized in the possibility of reconfiguring a moment of learning the notion of chemical solutions using *pixton comics* as a benefit to value the learning of a chemical category. One of the challenges, from the mixed ethnoconfigurational approach that has been

Cómo citar este artículo:

Argote, M., Aguilar, L. & Macías, V. (2024). ESTRATEGIA EVA REFLEXIVA DEL APRENDIZAJE DE LA NOCIÓN DISOLUCIONES QUÍMICAS. UNA PROPUESTA. *Revista PACA 16*, pp. 117-124.

characterized and evidenced in the classroom, is to reveal how young people in secondary education aged 15 to 17 years of the agricultural modality with their socioeconomic cultural reality have enabled the benefit of understanding complex concepts such as chemical solutions with technological tools.

Keywords: reconfiguration, learning, chemical dissolution, *pixton comics*.

Introducción

En el proyecto se percibió la reflexión epistemológica – pedagógica y didáctica de reconfigurar un momento de aprendizaje movilizador de una noción: las disoluciones químicas (Umbarila Castiblanco, X. 2012). Así mismo, se evidenció cómo incorporar herramientas de las TIC para valorar el aprendizaje en la población juvenil del grado décimo agropecuaria de la I.E.T.D. Francisco de Paula Santander (Navarro, R. E., Navarro, R. Y., 2015; Aguilar T, H., y Torres, A, 2021; Zamora, L. P., *et al.*, 2021), donde la didáctica específica de las Ciencias Naturales, sus fundamentos teóricos y metodológicos posibilitaron avanzar en el diálogo.

Con base en lo mencionado y en las características de la población juvenil del sector agropecuario, la investigación se abordó con un enfoque mixto que fue adaptado según las nuevas tendencias desde la etnografía configuracional. (Ortiz, A, 2015), lo cual conlleva a develar las posibilidades del contexto geosituado que permitió la valoración de la investigación consensuada Maturana, H. (1991-1996) desde la didáctica de la química y la aplicación de las TIC (Cataldi, Z., Donnamaría, M. C., y Lage, F. J., 2009).

El artículo tuvo como percepción reconfigurar un momento de aprendizaje en alianza con la Web

2.0 (*pixton comics*) que permitió valorar la pertinencia de esta herramienta TIC en la apropiación de una noción de la química (Carrasco, L. A. A., y Hernández, F. R., 2020).

En esta reflexión dialógica se evidenció desde la caracterización de la población juvenil agropecuaria el beneficio de buscar alternativas para motivar a los jóvenes apropiarse de una noción química¹, según los retos encontrados y a las limitaciones tecnológicas geosituadas (Camacho M, R., *et al.*, 2020). Se hizo pertinente reconfigurar en el contexto, las posibilidades de los beneficios reflexionados como dominio químico de la noción, la actitud de los jóvenes al usar *pixton comics* y reflexiones al momento de comprender el componente matemático, así como otros aspectos asociados al pensamiento socio-crítico (Zamora, L. P., *et al.*, 2021), propiciando un momento de aprendizaje en la movilización del contexto geosituado, las posibilidades de comprender el contexto y los estilos como aprenden los jóvenes en modalidad agropecuaria.

La reflexión en el reto de la reconfiguración del aprendizaje de la noción disolución química evidenció de qué manera el contexto geosituado influye en la interpretación de las percepciones del proceso investigativo.

En el discurso se observaron otros hallazgos que benefician la pertinencia de reconfigurar prácticas culturales en el uso responsable de la comunicación por medios TIC, en respuesta a las prácticas culturales tradicionales, de tal manera, que movilice a un modelo didáctico configurativo abierto al mundo y sus tendencias de cambio, tal como se ilustra en Tik Tok².

Materiales y métodos

Se configuró un método mixto de investigación (etnoconfiguracional) con las estrategias: del nivel teórico; por citar alguno: el análisis documental y seguido del nivel de campo como el cuestionario, la observación participante y entrevistas a profundidad; así mismo, procedimientos como la observación dialéctica y el diálogo heurístico (Ortiz, A. 2015).

1 Argote, M. (2023). Guía disoluciones – Comics – Disoluciones químicas & sociales (wordpress.com)

2 Comics_aviar_mgass (2023) <https://vm.tiktok.com/ZMjFJdNcG/>

La metodología de investigación etnoconfiguracional es una provocación epistemológica, pedagógica y de consenso social, donde se reflexiona de qué manera se le da valor agregado a la especie humana que manifiesta bajo estándar de la calidad social; por citar unos ejemplos: en lo económico, las prestaciones sociales, la calidad de vida y el saber socio-científico-crítico, propiciando la reconfiguración de la calidad social en busca del sentido de lo humano o/y sentido económico, político y producción con una mirada holística, desde la comprensión del concepto de disoluciones químicas en alianza estratégica de las TIC (Web 2.0 - Redes sociales), con el reto de avanzar visionando imaginarios alternativos reconfigurantes y motivados, geosituados a saturaciones sociales, de tal manera que posibiliten movilizados: del sentido de la economía, la política y la producción; del sentido holístico; y del sentido de lo humano, donde los movilizados pueden ser sociales y familiares.

Discusión de resultados

La interpretación de las evidencias observadas y los criterios categóricos de la tesis se movilizaron con la configuración, a partir de bibliografía especializada³, el estudio de documentos⁴, el cuestionario⁵, la observación participante⁶, la entrevista en profundidad⁷, la observación dialéctica⁸ y el diálogo heurístico⁹.

120

3 La bibliografía reto de estudio fueron textos de procedencia: libros, artículos especializados y complementarios. También las memorias escritas de tesis de doctorado en categorías afines a la Educación Media y la Educación Superior.

4 Los documentos estudiados fueron: Acta No. 007. 2022. Asamblea general docentes sede Francisco de Paula Santander. Acta taller social - taller articulado No. 1 "Explorando la ruralidad desde la escuela" que tiene como propósito principal: explorar la realidad del establecimiento educativo alrededor de cada uno de los escenarios de acompañamiento a desarrollar por parte del equipo USTA: competencias básicas, competencias socioemocionales, educación media rural, jornada única, proyectos pedagógicos productivos, etnoeducación, liderazgo y alianzas.

5 Preguntas aplicadas en Cuestionario Forms/ miguelargotegsx@unigandalena.edu.co <https://forms.office.com/r/0aHvAHHkAX> para soportar la caracterización de la población juvenil en modalidad agropecuaria

6 La observación participante en el aula de clase y reuniones institucionales para validar los referentes encontrados.

7 La entrevista en profundidad aplicada a los jóvenes de educación media en modalidad agropecuaria para valorar el impacto de la herramienta tecnológica usada.

8 La observación dialéctica generó diálogos asociados con las categorías Web, redes sociales y noción de disoluciones químicas y se observaba la actitud de los jóvenes.

9 El diálogo heurístico, para generar el consenso de lo encontrado en la literatura y la realidad geosituada. Los diálogos corresponden a: la Dra. Nuris Caballero (Coordinadora) (IETD Francisco de Paula Santander),

Con base en la teoría de los sistemas sociales (TSS) en la línea de Maturana, H., (1991-1996) se considera una alternativa para humanizar el proceso de aprendizaje movilizado con la ayuda de herramientas tecnológicas, que, a su vez, se contextualiza con la propuesta de Ortiz, A., (2015) de configuración y reconfiguración de procesos de pensamiento.

En esta perspectiva, es posible interpretar el diálogo de reconfigurar la noción de disoluciones químicas, potencializado con la herramienta *pixton comics*.

Las técnicas utilizadas permitieron evidenciar cómo los jóvenes de la población agropecuaria movilizaban el aprendizaje de la noción disoluciones químicas para dar a conocer el nivel de configuración y reconfiguración alcanzado al comunicar su sentir, convivir, saber y el beneficio de lo aprendido a través de *pixton comics*. Se puede evidenciar y leer por citar un ejemplo de *comics* ilustrado en el enlace: ¿Cómo se configuran y reconfiguran nociones de la química; las disoluciones?¹⁰
<https://compartir.pixton.com/qwzofmd>

Conclusiones

121

El diálogo reflexivo epistemológico con diferentes voces investigativas, académicas y de contexto en este corte transversal de la tesis permitió percibir, entre otros, los hallazgos observados, dialogados y consensuados: motivación intrínseca, reconfiguración geosituada de las TIC; la comprensión de las TIC permitió avanzar visionando imaginarios alternativos reconfigurantes (A.V.I.A.R.) desde los entornos virtuales de aprendizaje (E.V.A.); y Beneficios de la Web 2.0 (*Pixton comics*).

Motivación intrínseca. En cuanto a la actitud de los jóvenes, se evidenció una tendencia al uso responsable de la herramienta *pixton comics* para manifestar su nivel de avance y retos encontrados en el aprendizaje de la

Coordinadora de Convivencia y Comité de Convivencia, autora, además, del Programa de convivencia; Lic. Álvaro Linero (Coordinador) (IETD Francisco de Paula Santander), Coordinador académico y miembro del Comité de Calidad Académica; Lic. Luis Torres (Docente) (IETD Francisco de Paula Santander), orienta la química en undécimo grado y Jefe de Área en Ciencias Naturales; los diálogos corresponden a los jóvenes de la población de la modalidad agropecuaria en décimo grado.

10 Este *pixton comics* se develó con lo evidenciado en los comics escritos por los jóvenes de la población juvenil de educación media en modalidad agropecuaria.

noción de disoluciones químicas. (Aguilar y Torres, 2021), como se ilustra en el enlace, <https://compartir.pixton.com/qwzofmd>. En este sentido, se valora la configuración y reconfiguración de la herramienta Web 2.0 (*Pixton comics*) que permitió potencializar la motivación intrínseca de los jóvenes, de tal manera que es percibida como una alternativa de aprendizaje que configura un momento de posibilidades de comprender, donde moviliza la reflexión y la contextualización de la realidad del joven en el sentido que potencializa la imaginación y promueve asociaciones de códigos/nociones. Así mismo, permite valorar el tiempo, el espacio y configurar la convivencia consensuada.

Reconfiguración geosituada de las TIC. Los jóvenes de población técnica agropecuaria manifestaron haber usado por primera vez este tipo de herramienta tecnológica en la asignatura de química, que les permitió configurar su aprendizaje de una forma diferente. Así mismo, que se deberían seguir apoyando los procesos de aprendizaje con más recursos TIC. Ver el enlace, <https://compartir.pixton.com/q8outnb>. Por consiguiente, es perceptible decir que en las dos primeras décadas del siglo XXI han surgido un sinnúmero de herramientas tecnológicas, que sin la reflexión epistemológica y pedagógica no se logra percibir el impacto que pueden generar en los jóvenes. En esta investigación se movilizó la reconfiguración del diálogo geosituado en la estructuración de una estrategia de valoración del aprendizaje de los jóvenes consensuada con herramienta tecnológica.

La comprensión de las TIC permitió avanzar visionando imaginarios alternativos reconfigurantes (A.V.I.A.R.) desde los entornos virtuales de aprendizaje (E.V.A.), con la cual se evidenció que los jóvenes también están convencidos de que las instituciones educativas, en vez de estar prohibiendo el uso del móvil en el aula de clase, debería estar ensayando la implementación de recursos didáctico en alianza con las tecnologías emergentes.

Así mismo, valoran las iniciativas de algunos docentes que buscan alternativas para propiciar los momentos de aprendizajes de las ciencias de una forma diferente; sin embargo, la vulnerabilidad del contexto sociocultural en acceso a conectividad y equipos tecnológicos genera más retos para los docentes innovadores, lo cual permite interpretar que, cuando se avanza visionando imaginarios alternativos reconfigurantes

(A.V.I.A.R.), se les posibilita a los jóvenes movilizarse hacia percepciones de su contexto más holísticas.

La interacción con entornos de aprendizaje virtuales (E.V.A.) permite mostrarles a los jóvenes otros usos que le pueden dar a las herramientas tecnológicas de comunicación en red.

Beneficios de la Web 2.0 (*Pixton comics*). Configurada como herramienta de apoyo, la develación de comics reconfiguró en los jóvenes habilidades cognitivas y momentos de aprendizaje; por citar algunos: reflexión; pensamiento crítico; observación; análisis; síntesis; analogía; sistematización; sentido de colaboración; y trabajo en equipo (Zamora, L. P., *et al.*, 2021).

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Torres, H., y Torres, A. (2021). *La presencia docente como detonador de la ZDP en entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*, p. 52.
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/15874/20211124080454-1763-T.pdf?sequence=1>
- Camacho Marín, R., Rivas Vallejo, C., y Gaspar Castro, M. (2020). *Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano*. Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. educativa en el contexto actual latinoamericano (uv.cl)
- Carrasco, L. A. A., y Hernández, F. R. (2020). *Diseño de Cómic usando Pixton como herramienta para reforzar el tema Volumetría*. <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v19n3/E0197.htm>
- Cataldi, Z., Donnamaría, M. C., y Lage, F. J. (2009). *Didáctica de la química y TIC: Laboratorios virtuales, modelos y simulaciones como agentes de motivación y de cambio conceptual*. En *IV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18979/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maturana, H. (1991-1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ed. Santiago de Chile, p. 144. ISBN: 956-201-115-0. <http://escuelainternacionaldecoaching.com/downloads/BibliotecaEIC/Humberto%20Maturana%20-%20El%20Sentido%20de%20lo%20Humano.pdf>
- Navarro, R. E., Navarro, R. Y. (2015). *Entornos virtuales 2002-2011*. Capítulo 6. Aproximaciones al estado del conocimiento sobre la educación mediada por tecnologías de la década (2002–2011), pp. 197-202. Ed. ANUIES. México. ISBN: 978-607-451-107-9.

- Ortiz, A. (2015). *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá, Colombia: U. p. 12, 13, 192, 233, 236, 264. https://www.google.com.co/books/edition/Epistemolog%C3%ADa_y_metodolog%C3%ADa_de_la_inve/PyejDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover
- Umbarila Castiblanco, X. (2012). Fundamentos teóricos para el diseño y desarrollo de unidades didácticas relacionadas con las soluciones químicas. *Revista de investigación*, 36 (76), pp. 133-158. <https://edsp.bibliotecabuap.elogim.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=03d170f7-cc63-406b-b1b8-1f0c9a46951f%40redis> http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142012000200008&script=sci_arttext
- Zamora, L. P., Bravo, S. S., y Padilla, A. G. (2021). Production of Comics in POWTOON as a Teaching-Learning Strategy in an Operations Research Course. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), pp. 137-147 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294667.pdf>

RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD PARA LA FORMACIÓN DEL CAMPESINADO COLOMBIANO

RECOGNITION AND IDENTITY FOR THE FORMATION OF THE COLOMBIAN PEASANTRY

Alejandro González Bastos*

Recibido: Septiembre 12, 2023

Aceptado: Febrero 22, 2024

Tipo de Artículo: Artículo de Revisión

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana de Neiva; Magíster en Educación y Desarrollo Humano, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales y Doctorando en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente rural en el municipio de Algeciras, Huila.
alejandrogonbas27@gmail.com
0000-0002-6932-2409

Cómo citar este artículo:

González, A. (2024). RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD PARA LA FORMACIÓN DEL CAMPESINADO COLOMBIANO. *Revista PACA 16*, pp. 125-137.

Resumen: Desde el reciente reconocimiento jurídico que alcanzó el campesinado colombiano, fruto de sus movilidades y luchas históricas, y la significancia que tiene este reconocimiento en términos de la formación y las educaciones rurales, este artículo propone, a partir de la categorización del campesinado realizada por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), la consolidación de procesos formativos desde el reconocimiento de las identidades campesinas.

Palabras clave: campesinado, identidades, formación, educación, reconocimiento.

Abstract: From the recent legal recognition that the Colombian peasantry achieved, the result of their historical mobility and struggles, and the significance that this recognition has in terms of rural training and education, this article proposes, based on the categorization of the peasantry carried out by the Colombian Institute of Anthropology and History (ICANH), the consolidation of training processes from the recognition of peasant identities.

Keywords: peasants, identities, training, education, recognition.

1. El hogar en la montaña, la hoguera campesina

El campesinado colombiano es una comunidad diversa que, según el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA, 2023), tiene una densidad poblacional de 15.226.000 personas. Este dato estadístico, aunque parezca menor, es un logro significativo que la población campesina ha conseguido a lo largo de más de un siglo de lucha y resistencia: su reconocimiento como sujeto de especial protección, y, por tanto, su identificación y categorización.

Para el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH, 2020) el campesinado es un *Sujeto Intercultural* que desarrolla su existir a partir del trabajo directo con la tierra; esto, desde el ejercicio mancomunado de asociación representado por la familia o a través de agrupaciones comunitarias. Así mismo, las Naciones Unidas (2018) se refieren al campesino como una *persona de la tierra* cuya identidad se vincula al ejercicio de la producción agrícola a pequeña escala con propósitos variados, no necesariamente comerciales, y que se apoya en organizaciones comunales, relaciones familiares y de vecindad.

126

Para llegar a ser reconocidas, las comunidades campesinas han transitado al filo de la historia haciéndose lugar para proteger su casa simbólica de la implacable fuerza de la desigualdad, la violencia, la pobreza, la muerte y el despojo (Comisión de la Verdad, s.f.) que corroe como humedad, destruyendo las paredes y cimientos de sus identidades.

Así, “el campesinado colombiano no se define solo por las carencias e injusticias estructurales que ha sufrido, sino también por su movilización y acción para enfrentar esas injusticias.” (Güiza, Bautista, Malagón y Uprimny, 2020, p. 22); pues las comunidades campesinas han avanzado como movimiento desde principios del siglo XX, participando en los escenarios de la vida pública en una batalla interminable por la dignidad, exigida a través de diversas formas de organización y cooperativismo como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, (ANUC), nacida bajo la ilusión de la Reforma Agraria de los años sesenta, a través de la cual los y las campesinas alcanzaron “un fuerte nivel de organización y adquirieron su propia dinámica de poder y reivindicaron su carácter gremialista y su independencia ante los partidos políticos tradicionales” (Thahir Silva, 2008), a pesar de la persecución, la exclusión y la estigmatización que

se desencadenarían en las décadas posteriores hacia este movimiento; o las Zonas de Reserva Campesina, nacidas en la década del noventa con el propósito de salvaguardar la vida campesina y resolver algunos de los problemas históricos del campo colombiano como la violencia derivada del conflicto armado, el monopolio de tierras y la exclusión; también es preciso mencionar la diversidad de movilizaciones del campesinado a través del Mandato Campesino, la Cumbre Agraria, Campesina, Étnica y Popular (Rincón García, 2020), y las diversas organizaciones campesinas de orden nacional como el Comité de Integración del Macizo Colombiano (CIMA); la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT); la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (Fensuagro), entre otras, que desde su existencia se han manifestado en medio de condiciones de desigualdad, exclusión, abandono, violencia, estigmatización, despojo, desarraigo, falta de oportunidades de progreso económico y dificultad para el acceso a los derechos básicos; además, la discriminación social, política, cultural, económica y la constante represión de sus movilizaciones comunitarias (Güiza, Bautista, Malagón y Uprimny, 2020); por ello, la apuesta del campesinado actualmente tiene como eje principal su reconocimiento, participación y categorización, en tanto sujeto político y de derechos, pues es preciso atender la diversidad y la complejidad de las comunidades campesinas para, desde allí, consolidar políticas públicas que realmente respondan a las necesidades y devenires de la población rural del país.

Entre los logros más significativos que las organizaciones campesinas han alcanzado en los últimos años se cuenta la Declaración de los Derechos de los Campesinos (2018), documento de Naciones Unidas de vital importancia en términos jurídicos y con reconocimiento reciente en el país; también, a través de la sentencia 2028, la Corte Suprema de Justicia (CSJ) determinó que, como fue expresado por diversas organizaciones campesinas, “para que el campesinado cuente, tiene que ser contado” (DeJusticia, 2019); de esta manera, exhortó a las entidades competentes a realizar la respectiva caracterización de la población campesina como parte de su solicitud de reconocimiento jurídico; este se logró a través del Acto Legislativo 01 de 2023 que modificó el artículo 64 de la Constitución Política de Colombia y circunscribió al campesinado como sujeto de derechos y de especial protección definido por su “particular relacionamiento con la tierra basado en la producción de alimentos en garantía de la soberanía alimentaria, sus formas de territorialidad

campesina, condiciones geográficas, demográficas, organizativas y culturales que lo distinguen de otros grupos sociales” (Artículo 64, 2023, p. 12).

Por lo tanto, aportar al reconocimiento del campesinado es una emergencia del presente histórico que moviliza las reflexiones hacia aquellos aspectos incidentes en el *ser-habitar* de las comunidades campesinas; en medio de este contexto, la pregunta por la formación del campesinado en reconocimiento de su diferencia es crucial para aportar a las movilidades y logros alcanzados por las organizaciones rurales, sobre todo en lo que respecta a las juventudes e infancias campesinas; reconocer desde los avances de la academia como aporte a la dignificación del campesinado, y los sentires y pensares propios de la comunidad campesina ¿Cómo trasegar esas movilidades del pasado y el presente en la consolidación de un campesinado para el futuro?

2. De la urbe a la periferia, menosprecios formativos

La formación se presenta como un hacerse en medio del devenir; una conciencia andante que se hace a sí misma con aquello que el mundo ha hecho de ella (Sartre, 2009). También, como “algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y [...] el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2003, p. 39). Además, como un concepto genuinamente histórico que propende por la conservación de aquello que se forma.

En la formación hay una conciencia que se instala a lo largo de la historia como una casa ajustándose al paso del tiempo y restaurándose a sí misma —pensar la casa como metáfora del sujeto campesino-; es preciso profundizar aún más en esta cuestión: Si la formación es la base del aprendizaje en la existencia humana (aprendizaje entendido como abstracción del mundo) entonces, a pesar de consolidarse desde la conciencia individual (casa/sujeto), debe configurarse a través de la experiencia colectiva (casa/experiencia histórica de comunidad); dicho de otro modo, frente a la conciencia del yo en su devenir como sujeto, es precisa la experiencia de las y los otros (Gadamer, 2003); por tanto, la casa en formación, formada y por formar, es lo campesino, que incluye al campesino, la campesina, el campo, la vida rural, lo rural, la tierra, etc.

Ahora bien, la casa es formación y cada visitante se forma en ella y da forma a la casa ¿A través de qué aparato o sistema reproduce, comunica o enseña? El aparato formador de la cultura que nutre, cría (educare), guía o muestra (educere) es la educación; esta, por supuesto, es un fenómeno social, un dispositivo de la formación a través de la cual se prepara a las nuevas generaciones para la vida futura (Monzón Troncoso, 2015); pero, como su esencia es el conocimiento y el saber, emerge también como dispositivo de poder.

La educación es una práctica social cuyo propósito es transmitir/ enseñar a los individuos la cultura, a fin de que los sujetos se formen constituyendo su vida social; sin embargo, esta práctica representa variados retos y complejidades relacionadas elementalmente con el poder (Bautista Arrien, 2004), pues las decisiones sobre qué es susceptible de ser transmitido o tenido en cuenta en el argot del conocimiento cultural dependen de ciertos elementos constitutivos, no solo de un ejercicio de poder, sino, de un determinado grupo de personas que lo ejercen.

Por las dinámicas de poder existen condiciones y características que validan qué tipo de identidad, ciencia, saber, ética, política, y demás procesos de la cultura son transferibles y cuáles no. Del mismo modo, se configura su transmisión, respecto de los intereses modernizadores, mayoritarios, hegemónicos. Así, la educación se planifica desde lugares de enunciación propios de una determinada estructura de poder, movilizandolos discursos desde el centro hacia la periferia; por tanto, la educación se mueve hacia todo aquello que toque la luz, y se estandariza a imagen y semejanza de las estructuras de poder.

En Colombia la educación, como eje formador, se orienta desde una lógica occidental; estas circunstancias no solo invisibilizan formas de existir ajenas al ejercicio homogeneizador; también generan desigualdad y exclusión, sobre todo en los contextos rurales del país (Banco de la República [Banrep.], 2021). Este fenómeno es perceptible a través de la historia; por ejemplo, desde la época de la Colonia hasta mediados del siglo XVIII, cuando la Iglesia Católica estuvo a cargo del sistema educativo y reprodujo su dogma como forma de aprendizaje, lo hizo en y para los sectores urbanos y desde el centralismo propio de la tradición política (Patiño Millán, 2001); del mismo modo, las dinámicas desde las que se enseñaban la lectura y la escritura, la aritmética, la geografía; a partir del ejercicio ilustrado de Europa

durante el siglo XIX, no contemplaban las periferias y menos la ruralidad en su ejercicio formador (Jaramillo, 1997); fue hasta principios del siglo XX, cuando la escuela rural recién nacida, escasa y de muy baja calidad, fue el aparato “alfabetizador” de las comunidades campesinas que, desde la “instrucción primaria”, recibieron la educación requerida para el proyecto de modernidad al que se adhería el país (Cifuentes y Camargo, 2016). Y solo hasta la segunda mitad del siglo XX, especialmente en la década del setenta con la experiencia de la Escuela Nueva, se ubicó a la ruralidad en el radar educativo del país; no obstante, su propósito fue urbanizar las periferias, pues presentó a los territorios una educación pensada desde el centralismo urbano; su contextualización fue una forma de adaptar un modelo centralista y urbanizado a los contextos más apartados de la nación para colonizar las diversidades y homogeneizar la cultura.

En este contexto y de cara a la exclusión histórica del campesinado en Colombia, la educación en las ruralidades ha sido un artefacto de invisibilización, homogeneización y capitalización de las identidades de los niños, niñas y jóvenes campesinos; un correlato de la dinámica modernizadora que a lo largo de la historia y en contravía de las movi- lidades del campesinado, ha consolidado un aparato de exclusión en todas las dimensiones de su vida social. Así, el proyecto de educación rural resulta ser “una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo, que las reemplaza por la felicidad ofrecida por el desarrollo de la adquisición de objetos y el mercado de productos llamados desarrollo” (Arias Gaviria, 2017, p. 33). Por ello, en medio del actual reconocimiento jurídico que han logrado las organizaciones campesinas, es preciso consolidar un proyecto formador que se convierta en correlato de la identidad campesina, su identificación, sus formas de existir, de relacionarse con el territorio y su comunidad, sus características culturales y sus maneras de ser y de habitar.

3. El hogar que canta, resonares académicos

Si no se consolida un ejercicio educativo que garantice la formación de sujetos en y a través del reconocimiento de sus identidades colectivas, poco a poco estas se irán configurando como extrañas, viejas y pasajeras. Si no se reconocen las identidades, el olvido será el desenlace.

Por ello, a través del ejercicio de caracterización del campesinado colombiano elaborado por el ICANH (2020), cuya orientación era obtener

una definición de la categoría campesino/a para orientar la identificación y reconocimiento de sus maneras de existir, su labor, sus necesidades, valores y saberes, se presenta a continuación una revisión general desde la cual se plantea un escenario posible de formación para las comunidades rurales del país configurando en ejes temáticos las dimensiones de caracterización, susceptibles de ser transformados en planes o proyectos de educación rural.

La primera dimensión a partir de la cual se piensa lo campesino desde el ICANH (2020) es la *Territorial*; esta se estructura a partir de la comprensión del territorio como “un espacio socialmente construido por sus habitantes, quienes desarrollan allí la mayor parte de su vida política, económica y social” (ICANH, 2020, p. 8); por ello, el territorio no se concibe solo como espacio geográfico sino como referencia simbólica de las comunidades campesinas que lo dotan de significado social, político, económico y, en general, cultural. Esta dimensión es clave en los procesos de formación pues, desde la comprensión del habitar como territorio simbólico, se consolidan las identidades, los arraigos y los sentidos de comunidad. Además, la tierra es el núcleo de la cultura campesina y el bastión de sus luchas como comunidad.

En segundo lugar, la dimensión *Cultural*, que se presenta generalizada, pero dentro de futuros procesos de reflexión es imperativo comprenderla de manera más profunda, en tanto se expresa inicialmente “en sistemas de valores, tradiciones y prácticas compartidas, que son susceptibles de ser caracterizadas” (ICANH, 2020, p. 11), pero en profundidad refiere todas las dinámicas que consolidan las identidades campesinas: su relación con la naturaleza, sus expresiones artísticas, su comprensión ancestral de los ciclos espaciales, la medicina, el uso de semillas, etc.; además, evidencia la diversidad del campesinado, pues comprende las distintas formas de organización de la vida rural según su historia, su arraigo, su región y sus dinámicas comerciales y de organización social.

La tercera dimensión es la *Productiva*, desarrollada a partir de la comprensión de las prácticas comerciales que lleva a cabo el campesinado, no solo a través de las dinámicas de producción propias del mercado (siembra y producción de alimentos para comerciar, a través de terceros o directamente) sino la relación de autoconsumo y reproducción de semillas.

Y, en último lugar, la dimensión *Organizativa*, desde la que se abordan conceptos claves del reconocimiento del campesinado discutidos anteriormente en este documento, dando sentido a las luchas históricas de este a través de sus formas de organización; además, reconoce otros escenarios e individuos claves de la constitución del campesinado como la mujer campesina, la familia, el sentido de comunidad, las organizaciones sociales, la participación política a través de las juntas de acción comunal y la autonomía (ICANH, 2020).

Una educación rural es posible y necesaria para las infancias y juventudes campesinas que, gracias a las resistencias y resiliencias de sus antecesores, hoy gozan de reconocimiento como cultura y sujetos de especial protección. Este apartado es una forma de aportar al impulso histórico del campesinado colombiano en la consolidación de un proyecto de reconocimiento formativo que genere la posibilidad de una educación diversa, participativa y pluralista, cuyo ejercicio transforme el discurso cientificista y homogéneo; en palabras de Arias Gaviria (2019), es precisa una educación que se consolide desde una mirada diversa y que se piense “un progreso que sea más equitativo y prudente para la ruralidad y sus niños y niñas” (p. 138).

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso avanzar en la propuesta formativa a través de las dimensiones presentadas anteriormente: El *territorio* es el principal baluarte del campesinado; por tanto, a lo largo de su historia de resistencia, ha sido el centro del conflicto y la lucha campesina. Como ejercicio de formación es posible examinarlo a partir de las relaciones categorizadas por el ICANH (2020); pues, en palabras de Escobar (2000), “Las mentes se despiertan en un mundo, pero también en lugares concretos, y el conocimiento local es un modo de conciencia basado en el lugar, una manera lugar-específica de otorgarle sentido al mundo” (p. 75). Por ello, dentro del eje Territorial es preciso comprender esta “conciencia” en dimensiones identitarias desde los *Vínculos y tenencia de la tierra* (ICANH, 2020), para dar cuenta de “la forma en la que los campesinos establecen su articulación con la tierra, que en buena medida está fundamentada en lazos familiares, comunitarios y asociativos del territorio en el que viven” (p. 21), y las complejidades en torno a esos procesos identitarios de lo campesino originados en lo territorial, pues “la pequeña y la mediana propiedad, así como no tener tierras suficientes o carecer por completo de ellas, hacen parte de los rasgos que actualmente

distinguen al campesino colombiano” (p. 21); por ello, en un primer nivel de reflexión formativa deben existir las preguntas por la condición de campesino o campesina y la tenencia o no de la tierra ¿Ser campesino o campesina implica tener propiedad sobre la tierra? ¿La o el mayordomo, la o el jornalero, la o el arriero, son campesinos y campesinas? ¿Es necesaria la posesión de la tierra para establecer una relación con ella que constituya la identificación como campesino o campesina?

En un segundo momento, unificar las relaciones *que establecen con el medio ambiente y los recursos naturales, urbano-rurales y conflicto interno y desplazamiento forzado* (ICANH, 2020); en una dimensión socio-histórica, dado que en estas relaciones están identificadas las prácticas económicas, las relaciones comerciales y de migración por causa de la violencia a contextos urbanos, la relación entre explotación de la tierra, violencia y arraigo; y por supuesto, el papel del campesinado en el desarrollo de la urbe a lo largo de la historia colombiana.

Por otro lado, el eje *Cultural*, central en la consolidación de un ejercicio formativo, debido a los elementos recogidos en este; en primer lugar, la *Diversidad cultural del campesinado* (ICANH, 2020) como parte de la compleja conformación de las comunidades rurales extendidas a lo largo de todo el territorio nacional reconocidas como campesinas y/o como indígenas, afrodescendientes, rrom, etc.; adicionalmente, como parte de los elementos mencionados en el párrafo anterior, las complejidades del ámbito territorial hacen que la población rural se movilice y diversifique; esto último se relaciona directamente con el siguiente elemento denominado *Diversidad social del campesinado* (ICANH, 2020) que “remite también a procesos de estratificación y de diferenciación social que inciden en las concepciones y prácticas culturales campesinas” (p. 24). Estas características se pueden transformar en una dimensión existencial orientada a la pregunta por el *ser-habitar* del campesinado ¿Quién es el sujeto campesino? en relación con sus particularidades e identidades, que permiten variados elementos formativos, pues “los campesinos son un sujeto que se autoidentifica como tal, que viene de o existe generalmente en la ruralidad y que expresa sus marcadores de identidad en relación profunda con el trabajo de la tierra y la naturaleza” (ICANH, 2020, p. 25).

Otra característica importante que surge del trabajo desarrollado por el ICANH (2020) y aportaría a un proyecto de formación es el relativo a

las *Concepciones y conocimiento campesinos*. Si bien para esta reflexión es preciso ajustar estas características a dimensiones que agrupen la reflexión, esta es clave y por ello es preciso ubicarla de manera particular como una dimensión gnoseológica pues, como lo menciona Arias Gaviria (2017).

La escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma, dado que allí están las técnicas campesinas y el uso de los utensilios tradicionales, a pesar de que se han visto relegados por la inserción de una escuela homogénea (p. 58).

Esta particularidad es relevante en un proceso de formación, pues es a través de las experiencias, manejos y formas de interacción con la naturaleza que las y los campesinos adquieren los saberes que les permiten el manejo, la conservación y el aprovechamiento de los recursos “y acomodarse a las limitaciones, potencialidades y dinámicas del ambiente en aras de permanecer como cultura campesina” (ICANH, 2020, p. 25); a su vez, estas particularidades trascienden los espacios de la escuela rural, pues la interacción en el trabajo comunitario, los modos propios a través de los cuales interaccionan los niños, niñas y jóvenes y la manera en la que se desarrollan las dinámicas de la cotidianidad escolar, se constituyen a partir de lo propio, aunque el modelo de enseñanza sea estandarizado.

El eje *Productivo y Organizativo* se presenta a través de variadas características susceptibles de unificar en el ámbito formativo a partir de dimensiones de acuerdo con los elementos que las componen. Así, lo concerniente al *Autoconsumo y participación en el mercado y Trabajo no remunerado y labores de cuidado*, como característica del eje Productivo y *La familia* como eje Organizativo (ICANH, 2020), se pueden delimitar a través de la dimensión familiar que incluye las dinámicas productivas y, además, la consolidación de la familia como eje central de la relación social campesina. En este apartado es importante mencionar la relevancia de la familia campesina en la consolidación de proyectos educativos rurales y su permanencia en el tiempo.

Finalmente, a modo de cierre, es preciso mencionar que esta propuesta es una hoja de ruta que, de manera general, se presenta como una oportunidad de consolidar variadas apuestas para la diversificación de la formación con las comunidades campesinas pues, en medio de las

dimensiones, categorías e identificaciones del campesinado como parte del proyecto de reconocimiento, es preciso adaptar, desde las necesidades de cada territorio y con las comunidades que en él habitan, las apuestas educativas que aporten a la consolidación de una nueva propuesta escolar.

Ahora bien, las cuatro dimensiones construidas por el ICANH, son una perspectiva surgida de la reflexión taxonómica de la academia; no obstante, permiten identificar y estructurar, a grandes rasgos, las particularidades del sujeto campesino, elemento crucial para la generación de procesos educativos propios en cada contexto rural; también es importante mencionar que esta identificación parte de un trabajo riguroso en el cual participaron organizaciones y comunidades campesinas de todo el país; por lo tanto, tiene en sus reflexiones los aportes que estas legaron al ejercicio académico y en su haber las urgencias de reconocimiento de las comunidades rurales del territorio nacional; es decir, en ellas vive también la casa histórica del campesinado colombiano.

Referencias Bibliográficas

- Arias, G. J. (2019). *El campesinado en la educación rural, un debate emergente*. En Araque, S. G. (Compilador). Educaciones rurales. Geografías y fronteras. Fundación Universitaria Unipanamericana, Ediciones Desde Abajo.
- Arias, G. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, No. 33, pp. 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2013). *Declaración sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales*. Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/WGPleasants/A-HRC-WG-15-1-2_sp.pdf
- Banco de la República. (17 de septiembre de 2021). *Aislamiento geográfico y educación rural*. <https://www.banrep.gov.co/es/blog/aislamiento-geografico-y-educacion-rural>
- Banco de la República. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. [Archivo PDF] <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Bautista Arrien, J. B. (2004). *Educación y poder*. En Serrano, C. A. (Ed.). Legalidad, legitimidad y poder en Nicaragua, pp. 47-63. CIELAC, Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños Fundación Friedrich Ebert. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cielac/caldera2.pdf>

- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 2, pp. 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>
- Castilla Salazar, A. (2015). Reconocimiento político del campesinado. *Revista Semillas*, pp. 1-7. <https://semillas.org.co/apc-aa-files/353467686e6667686b6c676668f16c6c/6-alberto-castilla-salazar.pdf>
- Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), pp. 26-37. 10.17981/cultedusoc.07.2.2016.2
- Comisión de la Verdad. (s.f.). *Impactos a las poblaciones campesinas en el marco del conflicto armado: afectaciones y resistencias*. <https://www.comisiondelaverdad.co/impactos-las-poblaciones-campesinas-en-el-marco-del-conflicto-armado-afectaciones-y-resistencias>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 64 - 65. 6 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Cruz, L. (30 de mayo de 2018). *La guía Divergentes de la lucha campesina colombiana*. Pacifista. <https://pacifista.tv/notas/la-guia-divergentes-de-la-lucha-campesina-colombiana/#:~:text=El%20movimiento%20campesino%20colombiano%20naci%C3%B3, trabajo%20de%20los%20grandes%20terratenientes>.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?*. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 68-87. Clacso.
- Franco, A., De los Ríos, I. (2011). Reforma agraria en Colombia: evolución histórica del concepto. Hacia un enfoque integral actual. *Cuad. Desarr. Rural*. 8(67): pp. 93-119.
- Gadamer, J. H. (2003). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme Salamanca.
- Güiza G., Bautista, A., Malagón, A. y Uprimny, Y. (2020). *La constitución del campesinado: Luchas por reconocimiento y redistribución en el campo jurídico*. Colección De Justicia.
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (2020). *Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su caracterización y medición*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Instituto Colombiano Agropecuario. (05 de julio de 2023). *El ICA al servicio de la población campesina y la transformación del campo colombiano*. <https://www.ica.gov.co/noticias/ica-poblacion-campesina-transformacion-campo#:~:text=Participantes%20en%20el%20reconocimiento%20a,campesinas%2C%20para%20el%20total%20nacional>.
- Monzón Troncoso, M. Y. (2015) La educación y la formación en la Educación Normal. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 6, pp. 18-27.

- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6557516.pdf>
- Patiño Millán, C. (2014). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. [Archivo pdf] <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1260&context=ap>
- Pérez, V. e Idarraga G. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Revista Tesis Psicológica*, 14(1), pp. 102-113. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139063846007/139063846007.pdf>
- Quintero, SEU, & Sa, EF de. (2018). La nueva escuela colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Educación*, 40(3), e39727. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- Sartre, J. P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. (Segunda Edición) Editora y Distribuidora Hispanoamericana SA (EDHASA). https://ujr.mx/documentos/Jean-Paul%20Sartre_El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf
- Thahir Silva, S. (20 de enero de 2008). *Movimiento campesino colombiano: historia y lucha*. Agencia Prensa Rural. <https://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1289>

EVALUADORES

Ana Patricia Noguera

Universidad Nacional de Manizales

Carlos Alberto Chacón

Universidad del Quindío

Astrid Soraida González Balaguera

Docente de Aula SedTolima

Diana Marcela Leal Díaz

Secretaría de Educación del Huila

Lizeth Reyes Ruiz

Universidad Simón Bolívar

Delia Rincón Ariza

Universidad de Los Llanos

139

Magda Julissa Rojas Bahamón

Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán

Alejandro Uribe Zapata

Universidad Pontificia Bolivariana

Eliana Johana González Vargas

Universidad Surcolombiana

José Emilio Díaz Ballén

Universidad Pedagógica Nacional

Nabi del Socorro Pérez Vásquez

Universidad de Córdoba

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Universidad de Caldas

Heriberto González Valencia

Escuela Nacional del Deporte

Martha Patricia Vives Hurtado

Escuela Superior de Administración Pública -ESAP-

