

Paideia

SURCOLOMBIANA

26

e-ISSN 2538-9572 / ISSN 0124-0307

Enero-Diciembre 2021



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

Órgano de Divulgación Científico y Cultural
Facultad de Educación



DIRECTIVAS

Rectora

Nidia Guzmán Durán

Vicerrector Administrativo

Ramón Eduardo Bautista Oviedo

Vicerrectora Académica

María Fernanda Jaime Osorio

Vicerrector de Investigación y Proyección Social

Carlos Harvey Salamanca Falla

Decana Facultad de Educación

Zully Cuéllar López

Editor

Dr. Mathusalam Pantevis Suárez,
Universidad Surcolombiana

Editores invitados

Dr. David Felipe Bernal Romero,
Universidad Surcolombiana

Ms. Diego Fernando Pérez Trujillo,
Universidad Surcolombiana

Traductores

Sharon Ivonne Uriza Cachaya (Inglés),
Universidad Surcolombiana

Diseñador visual digital

Miguel Antonio Álvarez Rincón,
Universidad Surcolombiana

Gestor editorial

Sebastián Felipe Gómez Celis,
Universidad Surcolombiana

Asistentes editoriales

Dr. Jaime Ruíz Solórzano, Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Robinzon Piñeros Lizarazo, Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. Miguel Ángel Mahecha, Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. José Manuel González Cruz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Apoyo a la asistencia editorial

Cristian Fernando Salamanca Galindo,
Licenciatura en Ciencias Sociales,
Universidad Surcolombiana

Juan Paulo Martínez Rojas, Licenciatura
en Literatura y Lengua Castellana,
Universidad Surcolombiana

Comité editorial

Dra. Martha Isabel Barrero Galindo,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo,
Universidad Austral de Chile, Chile

**Dra. Pamela Alejandra Reyes
Santander**, Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso, Chile

Dra. Denise Aparecida Corrêa,
Universidade Estadual Paulista
(DEF/UNESP-Bauru), Brasil

Dr. Augusto David Beltrán Poot,
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Jader Janer Moreira Lopes,
Universidad Federal Fluminense, Universidade
Federal de Juiz de Fora, Brasil

Dr. Martín Plascencia González,
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Comité científico

Dra. Analise Monteiro do Nascimento,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Brasil

Dr. Nelson Ernesto López, Universidad
Surcolombiana

Dr. José María Pasos Couto, Universidad
de Vigo, España

Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad
de Valparaíso, Chile

Dr. Darío Campos Rodríguez,
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Teleología

Presentación

La Revista Paideia Surcolombiana es el órgano de difusión científico y cultural de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, que publica trabajos en torno a las investigaciones en educación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la pedagogía, didáctica y a la administración educativa. Al igual que las demás revistas científicas editadas en esta casa de estudios, la Revista Paideia Surcolombiana es una publicación de carácter científico que busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y, por lo tanto, sociedad civil.

La Revista Paideia Surcolombiana en concordancia con las políticas editoriales de la Universidad Surcolombiana busca promover la ciencia de manera constructiva al servicio de la comunidad y nunca en su detrimento; aborda la ciencia con una actitud de respeto hacia la vida humana y la moral procurando el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad.

La Revista Paideia Surcolombiana al publicar los resultados de investigación abre una puerta crítica, al perfeccionamiento y a la acumulación de conocimientos.

Presentation

The Paideia Surcolombiana journal is the cultural and scientific outlet of Universidad Surcolombiana's School of Education. It publishes articles, which deal with subjects such as research in education, teaching and learning processes, pedagogy, didactics and educational administration. Like the other scientific journals produced at this university, the Paideia Surcolombiana journal is a scientific publication, which endeavours to promote the accumulation of knowledge and cultural identity, with the aim of fostering a sense of citizenship and a civil society.

The Paideia Surcolombiana journal, in accordance with the editorial policies of the Surcolombian University, seeks to promote science in a constructive manner at the service of the community and never to its detriment; approaches science with an attitude of respect for human life and morality seeking the welfare and improvement of the living conditions of the whole society.

By publishing the results of investigations, the Paideia Surcolombiana journal encourages excellence and the accumulation of knowledge.

Teleología

Temática y Alcance

La Revista Paideia Surcolombiana es una publicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés o portugués, derivados de investigaciones.

Periodicidad

La periodicidad es anual.

Sello Editorial

Editorial de la Universidad Surcolombiana.

Público

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen dentro de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Las citas y referencias bibliográficas

Para las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana el manejo de citas y referencias bibliográficas deberán seguir el sistema de American Psychological

Topics and Scope

The Paideia Surcolombiana journal is a scientific peer reviewed journal, aimed at pedagogical and education specialists interested in the production and distribution of scientific knowledge. The Paideia Surcolombiana journal is a multidisciplinary journal, which with a preference for publishing original and unpublished research articles, whether they be in Spanish, French, English or Portuguese.

Frequency of Publication

The journal is published annually.

Publisher

Universidad Surcolombiana Pres.

Audience

The Paideia Surcolombiana journal offers to professionals articles that have as study objective issues related to all the fields of knowledge. There are also included into its readers: technicians, teachers and students from Latin America, United States and Europe.

Citations and references

In Universidad Surcolombiana's scientific journals, citations and references must follow the American Psychological Association (APA) system. The referencing of consulted texts is obligatory. The

Association (APA), es muy importante tener en cuenta que la citación de textos consultados para el desarrollo del escrito es obligatoria. La cita ofrece información sobre el autor y año de publicación que conduce al lector a las referencias bibliográficas que se deben consignar al final del documento. Por lo tanto, todos los autores citados en el artículo enviado deben coincidir con la lista de referencias del final, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa. En la primera página del trabajo debe incluirse: el título completo y, en caso de ser necesario, el subtítulo, el orden de los autores con: nombres y apellidos completos, filiación institucional, títulos académicos y correo electrónico institucional. En el documento debe incluirse un resumen y cinco palabras clave.

Instrucciones a los autores

La Revista Paideia Surcolombiana como medio de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana tiene el propósito de aportar a la ciencia de manera constructiva, y por lo tanto, se recomienda a los autores usar un estilo culto. Esto significa el uso de las formas expresivas correspondientes al campo de las ciencias a la que pertenece el trabajo. Además de esto se debe optar por la objetividad, de forma que se le dé primacía a los hechos y datos, sobre las opiniones y valoraciones subjetivas del autor. También es importante para todos

citation provides information about the author and year of publication, which then directs readers to the references section found at the end of the document. All authors cited in an article must coincide with the list of references at the end; authors who have not been cited in the text must not be included in the references section and vice versa. The first page of the article must include the full title and subtitle if applicable, the full names of all authors and their respective institutions, academic titles and university email addresses. The article must also include an Abstractt and five key words.

Instructions to the Authors

The Paideia Surcolombianajournal, as the broadcasting medium of Universidad Surcolombiana's School of Education, aims to constructively contribute to the field of science and thus a formal style of writing which corresponds to each article's respective field of science is recommended. Contributions to the journal must be objective, giving preference to facts and data over the opinions and subjective assessments of the author. All articles must follow the norms of scientific style and use well written, organized and clear prose to ensure they remain comprehensible for the reader. Generally, scientific academic texts must have a simple syntactic structure, be precise and

Teleología

los tipos de artículos el respeto a las cualidades propias del estilo científico y considerar la comprensión del receptor utilizando oraciones bien construidas, ordenadas y sin sobreentendidos. En general el texto científico debe mantener sencillez sintáctica, ser preciso y evitar la terminología ambigua y la subjetividad.

No es necesario usar tabulados, íconos de adorno, textos destacados en tonalidades de grises o de cualquier otro aditamento que finalmente no vaya en el diseño y diagramación de la obra ni otros tipos de fuentes diferentes a la establecida.

-Si el artículo incluye fórmulas matemáticas, estas deben digitarse en programa compatible con Word (editor de ecuaciones).

-Diligenciar la declaración de originalidad y cesión de derechos para la difusión del artículo.

-Los artículos deben ser inéditos - con excepción de las traducciones- y su(s) autor(es) se compromete(n) a no enviarlos simultáneamente a otras revistas académicas.

-Los autores de las traducciones deberán anexar el permiso correspondiente para su publicación por parte de los autores y de la revista en la que fue publicada la versión original.

-Los artículos deben tener una extensión no mayor a 25 páginas escritas en espacio sencillo en hoja tamaño carta, en letra Arial de 12

avoid ambiguous terminology and subjectivity.

It is not necessary to use table formats, decorative icons, highlighted texts or another other type of adornment that will not be present in the final design and layout of the journal, and do not follow the established guidelines.

-If the article contains mathematical formulae, they must be entered in a programme that is compatible with Word (equation editor).

-File the declaration of originality and assignment of rights for the dissemination of the article.

-Articles must be unpublished, with the exception of translations, and their authors must guarantee exclusivity of publication.

-The authors of translations must attach the permission for publication from the author and the journal in which the original version work was published.

-The articles must have an extension of no more than 25 pages, written in single space, letter-size sheet, 12 point Arial letter with justified paragraphs. Book, journal and thesis reviews must not exceed five pages.

-Articles must include a summary in Spanish with a length of 200 to 250 words or between 10 to 20 lines with their respective key words (four to five). The journal will assume responsibility for translating the

puntos con párrafos justificados. Las reseñas de libros, revistas y tesis no deberán exceder las cinco páginas.

-Los artículos deben incluir un resumen en español con una extensión de doscientos a doscientos cincuenta palabras o entre diez y veinte renglones, con sus respectivas palabras claves -cuatro o cinco-. La revista se hará cargo del servicio de traducción del resumen al inglés y al portugués.

-Si el artículo tiene cuadros y gráficas, deben enviarse en una carpeta digital aparte, debidamente numerados, y en los programas originales en los que fueron realizados.

Cumpliendo con las anteriores especificaciones, los autores deben hacer llegar sus artículos en versión digital en el programa Word por medio del sitio web de la revista <https://www.journalusco.edu.co> En caso de presentarse alguna inconsistencia en el envío del documento, comunicarse al correo electrónico revistapaideia@usco.edu.co

Proceso de Arbitraje

1. Evaluación preliminar: Los trabajos recibidos serán revisados por el Editor de la revista para verificar inicialmente si cumplen con todas las pautas exigidas para los colaboradores, de no ser así, se les regresará el artículo para que hagan los ajustes convenientes.

2. Proceso "doble ciego" de arbitraje: Consiste en el dictamen

summary into English and Portuguese.

-If the article contains tables and charts, they must be sent in a separate file, clearly numbered, and in the original programmes where they were created.

In compliance with the above specifications, authors should submit their articles in digital version in the Word program through the website of the journal <https://www.journalusco.edu.co> In the event of any inconsistency in the submission of the document, communicate to the email revistapaideia@usco.edu.co

Review Process

1. Preliminary Evaluation: The works received will be reviewed by the Editor of the journal to verify initially if they comply with all the guidelines required for the collaborators, otherwise, the article will be returned to them to make the appropriate adjustments.

2. "Double blind" process of arbitration: It consists of the opinion of two specialists recognized in their area, attached to national or foreign institutions, who must carry out the evaluation of the articles in

Teleología

de dos especialistas reconocidos en su área, adscritos a instituciones nacionales o extranjeras, quienes deberán realizar la evaluación de los artículos de manera imparcial y confidencial.

3. Criterios para la evaluación: La revisión por parte de los especialistas se llevará a cabo teniendo en cuenta los criterios de valoración académica, fundamentación científica, presentación de la información y manejo de fuentes; estos ítems se encuentran condensados en un test que será debidamente diligenciado por el evaluador para dar a conocer su concepto frente al artículo.

4. Resultados de la evaluación: Existen tres tipos posibles de conceptos evaluativos:

-Puede ser publicado sin modificaciones: El artículo no necesita modificaciones y se puede publicar.

-Puede ser publicado con modificaciones: El evaluador propone al autor las correcciones que considere necesarias, buscando con esto dar a los escritores la oportunidad de mejorar los artículos.

-No debe ser publicado: De manera conjunta los evaluadores no recomiendan la publicación del artículo, sus causas serán comentadas al autor por parte del Editor.

Cuando los conceptos de evaluación de los especialistas son

an impartial and confidential manner.

3. Criteria for the evaluation: The review by the specialists will be carried out taking into account the criteria of academic evaluation, scientific foundation, presentation of the information and management of sources; these items are condensed in a test that will be properly filled out by the evaluator to make his concept known in front of the article.

4. Evaluation Results: There are three possible types of evaluative concepts

-Can be published without modifications: The article does not need modifications and can be published.

-It can be published with modifications: The evaluator proposes to the author the corrections that he considers necessary, looking with this to give the writers the opportunity to improve the articles.

-It should not be published: Together the reviewers do not recommend the publication of the article, its causes will be commented to the author by the Editor.

When the evaluation concepts of the specialists are opposed, the Editor may use a third evaluator to define the possibility of their correction for the sake of publication or to decide not to publish the article.

opuestos, el Editor podrá recurrir a un tercer evaluador para definir la posibilidad de su corrección en aras de la publicación o tomar la decisión de no publicar el artículo.

5. Decisión Editorial: Teniendo en cuenta los conceptos de la evaluación realizada por los especialistas, finalmente el Editor determinará si publica el artículo informando oportunamente a los autores la decisión que tome al respecto.

En el caso que sea necesario, el autor debe poder comprobar la veracidad de los enunciados del texto.

Tipología de los artículos

1) Artículo de investigación e innovación.

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2) Artículo de reflexión.

Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) Artículo de revisión.

Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones

5. Editorial Decision: Taking into account the concepts of the evaluation made by the specialists, finally the Editor will determine if he publishes the article informing the authors in a timely manner the decision that he makes in this regard.

In the case that is necessary, the author must be able to verify the veracity of the statements of the text.

Classification of the articles

1) Innovation and research

articles. Document presenting in detail the original results of completed research projects. The used structure contains four important aspects: introduction, methodology, results and conclusions.

2) Reflective article.

Documents which set out the results of investigations, from an analytical, interpretative or critical perspective, about a specific topic, using original sources.

3) Review article.

A document resulting from an investigation which analyses, organises and integrates the results of published or unpublished investigations in order to report on advances and developing trends. Documents of this type are characterised by a bibliography of at least 50 references.

Teleología

publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

4) Short article. A short article which presents preliminary or partial original results of a scientific or technological investigation, which generally require prompt distribution.

5) Case report. Documents which present the results of a study about a particular situation with the aim of sharing the technical and methodological experiences evaluated in a specific case. This type of document includes a commented systematic revision of literature on similar cases.

6) Review. A critical review of the literature about a particular topic.

7) Letters to the Editor. Critical, analytical or interpretative opinions about the documents published in the journal which, in the opinion of the Editorial committee, constitutes a significant contribution to the discussion of topics by the scientific reference community.

8) Editorial. Documents written by the Editor, a member of the editorial committee or guest researcher about positions related to the topics dealt with in the journal.

9) Translations. Translations of classic or current texts or transcriptions of historical documents or of particular interest related to the topics dealt with in the journal.

9) Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

10) Documento de reflexión no derivado de investigación.

11) Reseña bibliográfica.

Principios éticos y legales

La Revista Paideia Surcolombiana acorde con los lineamientos de las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana publica artículos que cumplan con los principios éticos contenidos en la Declaración de Helsinki formulada en 1964, y sus posteriores revisiones. De igual forma, los artículos están sujetos al cumplimiento de la legislación específica del país en que la investigación fue realizada e indicando el nombre de la institución que dio el aval.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación, el (los) autores aceptan que para su publicación transferirán los derechos de autor a la Revista Paideia Surcolombiana, para su difusión en versión impresa o electrónica.

Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y política científica de la Facultad de Educación de la Universidad

10) Reflective article that is not the result of an investigation.

11) Bibliographic review.

Ethic and Legal Principles

The Paideia Surcolombiana journal follows the guidelines for scientific journals of Universidad Surcolombiana and publishes articles that comply with the ethical principles of the 1964 Helsinki

Declaration and its subsequent revisions. Similarly, articles are subject to the specific legalisation of the country where the investigation took place and must indicate the name of the institution which endorsed the investigation.

Copyright

When submitting the articles for publication, the author or authors agree to transfer the copyright to the Paideia Surcolombiana Journal, for its publication and dissemination in printed or electronic version.

The statements and opinions and expressed in the articles belong to the authors in question and do not represent the opinions and scientific policy of the School of Education in Universidad Surcolombiana.

Teleología

Surcolombiana.

Editorial

El entendimiento ambivalente de la igualdad

A la educación, la mayor de las veces constreñida conceptualmente a la escuela y a sus modos de entenderla, se le ha conferido políticamente una posición crucial en la sociedad. La educación importa. Es común asumir que es un derecho y que por criterio de igualdad debe proveerse a toda persona; con carácter de obligatoriedad se extiende tanto al estado como a la familia. Sin embargo, en esa pretensión, la política educativa gubernamental tiende a establecer criterios de univocidad estableciendo un currículum generalizado y estándar a fin de presentar condiciones de igualdad absoluta para todos. Intencionalmente está puesto este adverbio pluralizado en masculino. Lo está porque se ha observado cómo el currículum contiene aún un fuerte anclaje hegemónico tanto a lo masculino, como a cierta idea de cultura. La igualdad ideal establecida en la política pública funcionaría -quizá funcionaría- en un escenario donde hubiera condiciones basales similares, es decir, donde no hubiera otras desigualdades sociales intervinientes. En contexto de pandemia se ha evidenciado la desigualdad social y cómo los grupos en estado de vulnerabilidad han aquejado sus condiciones. Así, esas diferencias son palpables por circunstancias como la disposición de medios, llámense equipos, redes de telecomunicaciones, competencias de acompañamiento en situaciones de educación formal, además de la dispersión geográfica o la modalidad educativa elegida para facilitar el proceso educativo. En este marco problemático es necesario atraer el concepto de diversidad, contraviniendo así con su definición a un sentido distinto al de igualdad, ya que aquel establece formas de ser y de estar en el mundo, es decir, aludiría más a una diferencia existencial sin la intencionalidad de unicidad.

Si la escuela se considera como el lugar para la instauración de la igualdad, entendida ésta en su forma sinónima de lograr la unicidad, como muchas veces se entiende, entonces, las personas de contextos socioculturalmente distintitos tendrían que, en ese encuentro con la otredad en la escuela, adherirse al modelo hegemónico disponible. La

Editorial

DOI: [https://doi.org/ 10.25054/01240307.3252](https://doi.org/10.25054/01240307.3252)

escuela, de facto, sería un lugar de negación de la diversidad. Aquí es donde las ideas filosóficas y pedagógicas de Paulo Freire irrumpen en esa visión de domesticación que tienen algunas escuelas y modelos políticos y pedagógicos. La educación antes de dirigirse a crear ciudadanías alineadas, desde la promoción de conciencias críticas debería dirigirse hacia la generación de escenarios de libertad. Por eso la reflexión de la práctica docente y de las formas en que se enseña no sólo son deseables para Latinoamérica, sino necesarias, entendiendo las relaciones y tensiones interculturales y los diversos lugares donde las personas están. Ahora con la interserccionalidad étnica donde aparecen en confrontación tanto lo local como lo global, la escuela como dispositivo social de transformación debiera reconocer y propiciar herramientas para dialogar y convivir, es decir, trabajar en la interculturalidad.

Los trabajos que se encontrarán en este número presentan una diversidad metodológica, predominantemente cualitativa, donde integran etnografía, investigación acción participativa, grupos focales, revisión documental, observación participante y otros, y tienen que ver con tres grandes campos y así es como se presentarán. Los campos interrelacionados donde se insertan los artículos se relacionan con la interculturalidad y la diversidad, con el situar la práctica docente y con revisiones específicas sobre didáctica y formación docente. También, este número contiene potentes reflexiones en torno a la educación a la luz de las propuestas de Paulo Freire, ahora con el pretexto de la celebración del centenario de su nacimiento. Ahora que sus ideas siguen con esa exquisita e inquisidora vigencia que nos puede ayudar a ver lo que se hace en educación, el cómo se hace, desde dónde y el para qué.

Intercultural, diversidad y contextos socioculturales

La discusión en torno a la cultura y a las especificidades de los contextos derivados de la diversidad, así como la crítica a las perspectivas hegemónicas, son discutidas en este número. El artículo “Instalaciones como dispositivos inmersivos de acontecimientos violentos 1989-2012” refiere el aspecto comunicativo y denunciante del arte, ese que sirve de vehículo y representación de situaciones violentas de colectivos marginados. La violencia política, cuyo fin es el posicionamiento de grupos en menoscabo de otros, puede ser identificada en el arte. Aquí se analiza las principales instalaciones creadas en la última década del siglo XX y la primera del XXI en Colombia. Un par de textos atraen el tema de lo ambiental y cómo aparece ya sea en productos socioculturales, como las letras de canciones, o bien en intercambios participativos de jóvenes. El texto “La construcción de la relación entre el mundo simbólico y ‘lo

ambiental' en las letras del repertorio musical huilense", a través de canciones huilenses populares, folclóricas se analiza la presencia de los mundos simbólicos y el ambiental-ecológico. Este artículo ayuda a reflexionar sobre la segmentación que se ha hecho en algunas culturas sobre lo humano y la naturaleza. Por su parte, el texto "El papel de los jóvenes en las ciudadanías alternas: un ejercicio de participación ambiental en contextos socioculturales diversos colombianos", aborda la ciudadanía ambiental de las y los jóvenes de diversos contextos que reconocen las problemáticas ambientales, y se asumen como actores y agentes políticos con posibilidad y responsabilidad en la toma de decisiones sobre el tema en cuestión.

El texto "Andanças, mapas e narrativas que (geo)grafam as aprendizagens das crianças Mbya Guarani", expone los lugares que las infancias narran y representan en mapas, lo cual contiene los recorridos específicos de sus modos de 'ser y experimentar el mundo'. Es decir, además de mostrar la particularidad del contexto sociocultural Mbya Gurani, a través de niñas y niños, se expresa la propia cultura infantil y que los aprendizajes y su subjetividad se construyen por las interacciones en la comunidad. Otro texto, que tiene que ver con la discusión sobre la diversidad y la interculturalidad, es precisamente "Proyección social y necesidades básicas", que intenta un abordaje sobre lo que es universal para los humanos; es decir, aboga por aquellos campos comunes para los humanos, o como lo llaman, 'necesidades básicas'.

A través de estos textos se atrae la reflexión sobre el lugar que ocupa la diversidad en el gran territorio latinoamericano, y cómo desde grupos, de niñas y niños, de jóvenes, desde el arte, o desde los requerimientos mismos de la contemporaneidad, se crean escenarios para el contraste y la discusión de cómo convivir y crear espacios de diálogo y copresencia en el mundo.

Situar la práctica docente

Además del reconocimiento de la diversidad que atraviesa en general la acción educativa también se propone a través de una serie de trabajos abordar la práctica docente, la cual por su naturaleza misma no es estática sino tiene un carácter actualizante. En el artículo "La importancia de la observación pedagógica para la práctica profesional docente a partir de la experiencia en la práctica I durante el periodo académico 2019-2", se hacen revisiones teóricas sobre lo que es la práctica, así como una observación específica en una institución educativa. A partir de la teoría y de la propia práctica se hacen reflexiones. Este proceso reflexivo contribuye a comprender desde dónde se realiza el quehacer docente.

Editorial

DOI: [https://doi.org/ 10.25054/01240307.3252](https://doi.org/10.25054/01240307.3252)

La cuestión de cómo se integran los contenidos disciplinares en el currículum, particularmente cuando se integran disciplinas en un mismo campo, genera controversias, pues se hace abordaje unificado de áreas con interacciones, pero distintas. Así, se aborda este tema entre la agrupación de geografía, historia y formación ciudadana en el campo de las ciencias sociales integradas en Colombia, y se presentan los esfuerzos que han hecho historiadores para el reconocimiento específico. Es decir, es la discusión sobre la particularidad de una disciplina y su enseñanza específica, en este caso, la historia. Esto es lo que nos encontraremos en “De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984-2020”.

Continuando con la reflexión sobre el quehacer educativo, y desde qué lugar, se encuentra el artículo “Proponer la propia pedagogía: reto sugestivo para los maestros”. Se hace un trabajo que se interna en la concepción que se genera del ser pedagogo desde la práctica. De alguna forma, es la idea de construcción de una pedagogía específica de su quehacer, con la pregunta de qué es la pedagogía y quién es pedagogo.

Reflexionar la práctica pedagógica permite identificar sus intencionalidades y rastrear las concepciones y acciones educativas a las cuales está acoplada. El artículo “Relatos para la vida. Una propuesta pedagógica que nos permite recordar, soñar e imaginar”, propone asentar la práctica no sólo en los aspectos racionales, sino dirigirlos también a los sensitivos. Este artículo aborda la construcción de diversos saberes que tienen que ver con la identidad, la memoria y los sueños, a partir de imaginar el futuro para sí mismos en sus territorios, desde los relatos de poetas y de las propias experiencias de vida. Se critica la posición de la política pública estandarizada y que desconoce la educación sensitiva, y apuesta por que se incluya como una manera de reconocer la diversidad sociocultural. Otro artículo que habla sobre la política educativa homogeneizadora es “La educación en Colombia: una reflexión propia sobre los procesos pedagógicos”, donde se hace un cuestionamiento de la educación estandarizada en contextos de diversidad, con evidencia de la carencia e ineficacia de ese sistema, y atrayendo como alternativa lo que se hace desde la experiencia de trabajo en Educación Propia con la comunidad ancestral Nasa del resguardo de Vitoncó en el municipio de Páez Cauca.

Revisiones específicas sobre didáctica y formación docente

En este número de la revista se encontrarán textos que revisan, aplican o evalúan aspectos curriculares específicos. “Research Approaches in Applied Linguistics”, es una revisión del artículo homónimo de Patricia

Duff (2010), que discute los acercamientos cualitativos y cuantitativos en la lingüística aplicada. Más que analizar las diferencias y confrontaciones entre dichos acercamientos, se observan las cercanías, y la complementariedad. Por su parte, en el texto “Rediseño del curso ambientes educativos tecnológicos: una propuesta para el fortalecimiento del aprendizaje significativo y la inclusión”, retoma el concepto de aprendizaje significativo, mismo que ha representado para las ciencias pedagógicas un gran aliciente, al considerar que se aprende desde y para un sentido. Se presenta una experiencia en el campo del diseño curricular que funcionó para propiciar la inclusión.

Dos trabajos más revisan estrategias de aprendizaje y didácticas en el campo de las matemáticas. El trabajo “Estrategias de aprendizaje para la suma de números enteros: una mirada desde las Plataformas Virtuales Educativas”, indaga las estrategias de aprendizaje, de estudiantes de dos instituciones, implicadas en el uso de plataformas educativas y su contribución para la apropiación de suma de números enteros. También, investigando la articulación de las TIC en torno a la matemática desde el punto de vista de las y los actores, el texto “Estrategias didácticas: un aporte al aprendizaje de las matemáticas en la búsqueda de mejorar resultados en sus prácticas evaluativas”, observa las bondades del uso de TIC para favorecer las habilidades matemáticas y con ello hacer óptimo el desempeño en pruebas evaluativas.

Un artículo más, que se enfoca en prácticas docentes específicas en un área disciplinar, tal es el caso del artículo “Por uma geografia mais colorida: formação docente e práticas educativas nos anos iniciais”, desde la etnografía y postulados de la teoría histórico cultural se propone formación docente en geografía, a través de diversos dispositivos. El trabajo destaca la importancia de la enseñanza de la geografía en los años iniciales.

Este número de la revista contiene el Dossier Centenario del natalicio de Paulo Freire. Y es nuevamente Freire que interpela contemporáneamente a los sistemas y a los procesos educativos, contra la visión mecanicista, utilitaria y hegemónica de la educación, mediante y hacia una educación desafiante, crítica y libertadora, que permita saberse en un mundo otro, una educación no restringida al mercado, sino una educación transformadora y sentada en la vida. Entonces, es una educación culturalmente situada, comunitaria y popular, y por lo tanto sensible a las circunstancias de diversidad sociocultural. Esa educación que cree en el sujeto y la comunidad, que no impone, sino crea. Freire, que reconoce en el diálogo, en el contraste y en la propia cotidianeidad vehículos para la transformación social. La educación sensible como creación.

Proceso de caracterización para el rediseño del curso ambientes educativos tecnológicos

Characterization process for the redesign of the course on technological educational environments

Processo de caracterização para o redesenho do curso de ambientes educativos tecnológicos

Lorena Patricia Reyes Lora

Magíster en E-Learning

Universidad de Córdoba

lorenareyes@correo.unicordoba.edu.co

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito fortalecer el aprendizaje significativo y la inclusión en el curso virtual “Ambientes Educativos Tecnológicos” de la Universidad de Córdoba, se planteó el rediseño del curso mediante 2 fases una fase descriptiva y otra proyectiva. La investigación permitió arrojar una propuesta original de rediseño uniendo algunos aspectos de modelos instruccionales con los principios del diseño universal de aprendizaje. Los resultados establecen que el rediseño del curso genera condiciones que propician y mejoran el rendimiento de los estudiantes, así mismo, determina que las actividades y la estrategia planteada con el rediseño del curso promueven una mayor inclusión para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: Rediseño, tecnología, aprendizaje significativo, inclusión, diseño instruccional.

Abstract

The purpose of this research was to strengthen meaningful learning and inclusion in the virtual course "Technological Educational Environments" of the Universidad de Córdoba; the redesign of the course was proposed through two phases: a descriptive phase and a projective phase. The research allowed us to suggest an original redesign proposal combining some aspects of instructional models with principles of universal learning design. The results establish that the redesign of the course generates conditions that favor and improve students' performance, as well as determines that the activities and the strategy proposed with the redesign of the course promote greater inclusion for students with specific educational support needs.

Keywords: Redesign, Technology, Meaningful Learning, Inclusion, DUA.

Resumo

Esta pesquisa teve como propósito fortalecer a aprendizagem significativa e a inclusão no curso virtual "Ambientes Educativos Tecnológicos" da *Universidad de Córdoba*, propõe-se o redesenho do curso através de dois fases, uma fase descritiva e outra de projecção. A pesquisa permitiu o desenho de uma proposta original, juntado alguns aspectos de modelos instrucionais com os princípios do desenho universal da aprendizagem. Os achados estabeleceram que o redesenho do curso gera condições que propiciam e melhoram o desempenho dos estudantes, do mesmo jeito, determina que as atividades e as estratégias planejadas com o redesenho do curso promovem uma maior inclusão para os estudantes com necessidades específicas de apoio educativo.

Palavras-chave: Redesenho, tecnologia, aprendizagem significativa, inclusão, DUA.

Introducción

Dentro del sector educativo es muy significativo que las TIC estén enfocado en el correcto desarrollo de estrategias que permitan la mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el uso de las TIC se ha estado limitando al manejo de herramientas

(instrumentalización) y se ha dejado de lado la planeación curricular para aprovechar al máximo todas las ventajas que poseen en la renovación del contexto educativo, en el que existen muchas necesidades. Una de estas es el hecho de que todos los estudiantes son diferentes y que tienen características particulares que influyen en su

forma de aprender. Por lo tanto, es un error considerar que todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo o con las mismas actividades y recursos, desconociendo así que no solo somos diferentes, sino que algunos estudiantes tienen condiciones que precisan ambientes educativos inclusivos.

El presente artículo describe el ejercicio de rediseño del curso virtual “Ambientes Educativos Tecnológicos - AET” del programa de Licenciatura en Informática de la Universidad de Córdoba, Colombia, que se originó a partir de los resultados insatisfactorios en una encuesta de autoevaluación la cual denotó problemas en la calidad del aprendizaje del curso, falta de aprensión del objetivo y uso inadecuado de las TIC para solventar necesidades inclusivas. El desarrollo está planteado bajo una metodología de investigación cualitativa con una orientación descriptiva y proyectiva, aprovechando las experiencias previas de los estudiantes lo que permitió tomar acciones de mejora que apuntaron al rediseño del curso virtual, para fortalecer los procesos de aprendizaje y promover la inclusión. Se generó la necesidad de rediseñar el curso luego de un proceso de autoevaluación realizado por parte del programa de Licenciatura en Informática de la Universidad de Córdoba en aras de la acreditación de calidad de

los programas educativos y promover la dinámica de mejoramiento a nivel académico en el programa. Esta autoevaluación se realizó por medio de encuestas a los estudiantes, evidenciando problemas en la calidad del proceso de aprendizaje del curso Ambientes Educativos Tecnológicos (AET) por la falta de aprehensión del objeto de estudio del curso. Debido a lo anterior, se consideró necesario fortalecer el curso por medio del rediseño de este, de manera que se fomentara el aprendizaje significativo y la inclusión, teniendo en cuenta que en el programa hay estudiantes que presentan discapacidad visual, lo que interfiere en el desempeño de estos.

Según la UNESCO (citado en Moliner, 2013) la inclusión es

el proceso de abordar y responder a la diversidad de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (pág. 10)

Tanto la falta de inclusión como la falta de promoción del aprendizaje significativo tiende a generar problemas y dificultades. Por una parte, porque los conocimientos que se plantean en el aula adquieren un carácter lineal que no aporta al crecimiento de los estudiantes. Por otra parte, la inclusión garantiza una educación equitativa para todos los estudiantes, respetando sus diferencias y sus limitaciones dentro del contexto educativo y garantizando una educación de calidad, el crecimiento y el desarrollo integral de los estudiantes y al no darse la inclusión se discrimina y se dificulta el proceso de aprendizaje para los estudiantes.

Metodología

El tipo de investigación seleccionado y abordado fue de corte cualitativo. Tamayo (2004) menciona que esta ofrece gran flexibilidad en su aplicación, así como una variedad de instrumentos que permiten recoger datos de manera descriptiva y observando a los participantes en sus entornos naturales logrando una mejor comprensión del problema de investigación que en este caso se relaciona con la incorporación de los estudiantes en el proceso de rediseño del curso presencial (enseñanza) para fortalecer el aprendizaje significativo y la inclusión.

Fases de la investigación

El diseño metodológico consistió en 2 fases (ver Figura 1).

A) Fase descriptiva

Se realizó la revisión documental: el estado del arte, el marco teórico y el marco legal. Luego se recolectó la información mediante una encuesta inicial y el grupo focal 1. Finalmente, se hizo un análisis de la información, de manera que se extrajeron los aspectos clave que facilitaron el rediseño y ayudaron a mejorar la situación encontrada en cuanto a la inclusión y al aprendizaje significativo en el curso.

B) Fase proyectiva

Se realizó el rediseño del curso mediante el grupo focal 2, a partir de una revisión documental de los diseños instruccionales ADDIE, ASSURE y el DUA, construyendo la propuesta del rediseño. Finalmente, se hizo un análisis de la propuesta mediante la encuesta final, una rubrica de autoevaluación y el grupo focal 3. Esto permitió conocer la opinión de los docentes y estudiantes respecto a la propuesta de rediseño planteada, estableciendo de igual manera el nivel de aceptación y la efectividad del rediseño en relación con la inclusión y el fomento del aprendizaje significativo.

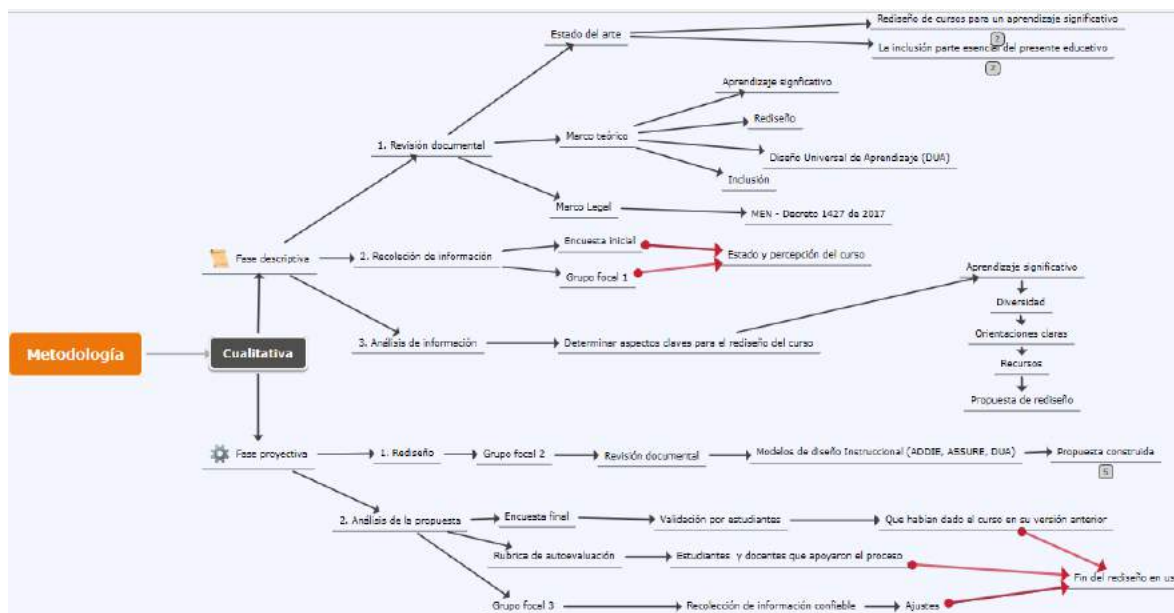


Figura 1. Metodología. Elaboración Propia. Enlace: <https://www.mindomo.com/es/mindmap/metodologia-8ccc7e02ddde42eea89dd10e38672741>

Población y muestra

La población estuvo conformada por un total de 68 estudiantes de quinto semestre del periodo académico 2018-2 del curso Ambientes Educativos Tecnológicos del programa de Licenciatura en Informática en la Universidad de Córdoba, Colombia, ubicada en la ciudad de Montería. Según Hernández, Fernández y Baptista (2007) la muestra se define como un subgrupo de la población, por lo que este trabajo de investigación se desarrolló con una muestra intencional determinada por 2 docentes especialistas con más de dos años en la docencia en educación superior que se desempeñan en el área de tecnología y un grupo integrado

por 21 estudiantes del curso de Ambientes Educativos Tecnológicos que oscilan entre los 18 y 30 años (10 estudiantes de género masculino y 11 estudiantes de género femenino), para un total de 23 participantes pertenecientes al programa de Licenciatura en Informática de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

Categorías de análisis

El presente proyecto comenzó con una serie de categorías preliminares que se plantearon a partir de supuestos, con el reconocimiento de necesidades reflexionadas por los docentes en la reunión de área donde se analizaron los resultados de la encuesta realizada en el proceso de autoevaluación, estas se

transformaron en categorías finales, que orientaron la formulación del sistema de análisis y, además, guiaron la gestión y diseño de instrumentos predecibles para el diagnóstico de la investigación. Torres (2002) define la categorización “como un

proceso que consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio” (pág. 110).

Tabla 1.
Categorías Finales

Categoría	Nombre	Definición	Subcategorías y código
1	Dificultades en el proceso de aprendizaje significativo e inclusivo	Aspectos encontrados que se integraron en el proceso de aprendizaje e Inclusión.:	C 1.1 Tipos de aprendizaje. C 1.2 Necesidades educativas especiales.
2	Actividades para el aprendizaje significativo e inclusivo.	Uso del Diseño Universal de Aprendizaje el cual fortaleció el aprendizaje significativo e inclusivo en el curso Ambientes Educativos Tecnológicos.	C.2.1 Planificación del rediseño del curso.
3	Acciones de rediseño	Implementación del rediseño del curso Ambientes Educativos Tecnológicos.	C 3.1 Implementación de acciones del rediseño C.3.2 Reflexión sobre los resultados obtenidos.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el presente proyecto las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizaron fueron: la encuesta, grupos focales o de discusión y observación participante y rúbrica de autoevaluación.

Encuesta

Según Ferrer (2010), la encuesta es un instrumento de recolección de información que permite obtener datos con la ayuda de un cuestionario. Es el enfoque más

adecuado para recopilar información descriptiva y se realiza de forma directa a un grupo de personas que hagan parte de la población objeto de estudio. Este método se utiliza ampliamente para la recopilación de datos primarios y a menudo es el único que se emplea en estudios de investigación.

Para el desarrollo de la presente investigación se emplearon 2 encuestas: una inicial, que hace parte de la fase descriptiva y cuyo propósito fue la caracterización de la población de estudiantes según su tipo de aprendizaje y

necesidades educativas para identificar los aspectos relevantes para el rediseño del curso. Esta encuesta fue diseñada a partir de las categorías preliminares establecidas y estuvo conformada por las siguientes secciones:

1. Caracterización: Conformada por tres preguntas (preguntas 1, 2 y 3) que se enfocaron en la edad de los estudiantes, los tipos o estilos de aprendizaje y en saber si existía algún tipo de necesidad educativa especial.

2. Perspectivas: Enfocada en preguntar (preguntas 4, 5 y 6) sobre la promoción de la utilidad y la importancia del curso Ambientes Educativos Tecnológicos (AET) en su vida diaria con el fin de que se diera un aprendizaje significativo e inclusivo.

- Elementos: Las preguntas tuvieron como objetivo saber qué elementos conformaban el curso AET.
- Conceptos: Se indaga sobre la claridad, profundidad, concreción de los conceptos apropiados en el curso.

3. Propuestas: Conformada por dos preguntas (preguntas 7 y 8) orientadas al reconocimiento del DUA como

estrategia de rediseño para fortalecer el aprendizaje significativo e inclusivo.

Por otra parte, se realizó una encuesta final, concebida con el fin de registrar la percepción de los participantes. Esta encuesta tuvo por objetivo conocer la opinión y percepción personal sobre el trabajo presentado. Esta información sirvió para determinar el grado de aceptación y satisfacción del rediseño y así evaluar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este instrumento de evaluación facilitó conocer la calidad del curso y cómo este influyó en el desarrollo del aprendizaje de los usuarios finales: *Los aprendices*, permitiendo determinar la calidad existente en los tres aspectos:

1. Aspectos pedagógicos: Verificar si se evidencian claramente las intenciones educativas que se persiguen, la coherencia, pertinencia y secuencialidad en los contenidos y actividades que se proponen, el tipo de evaluación que se utiliza, los criterios y tiempos que se establecen para el desarrollo, promoviendo el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo.

2. Aspectos comunicacionales: Valorar si existe algún espacio para el diálogo y la retroalimentación entre los miembros del curso donde se utilicen herra-

mientas sincrónicas y asíncronas.

3. Aspectos técnicos: Determinar si las herramientas o recursos multimedia planteados son interactivos, están acorde a la temática y consecución de los objetivos propuestos. De igual

forma se debe evidenciar si la interfaz gráfica es sencilla (distribución del contenido y legibilidad de este), la disponibilidad y accesibilidad desde cualquier lugar y dispositivo computacional o móvil.

Tabla 2.
Validez de instrumentos

Informe de Validez de las Encuestas	
Validez	La validación la realizaron dos expertas, la directora de este trabajo la Doctora en Educación Adriana Inés Ávila Zarate y la Magister en Geografía Humana Andrea Tatiana Martínez Pacheco, hicieron observaciones con el propósito de valorar la consistencia, calidad de los ítems, enunciados o preguntas utilizadas y objetivos propuestos, que se tuvieron en cuenta en la versión final. Se aplicó el instrumento a la muestra intencional de docentes y estudiantes del curso Ambientes Educativos Tecnológicos, inicialmente para caracterizar a la población, determinar los puntos a fortalecer en el curso y finalmente para valorar el impacto del rediseño implementado, las expertas brindaron un espacio para proponer cambios y/o sugerencias. Algunas recomendaciones fueron: Dejar espacios para organizar las preguntas, modificar las preguntas para que no fueran cerradas si no mixtas, con el fin de reducir el sesgo ante las respuestas fijadas, numerar las preguntas, para facilitar el análisis, definir los objetivos de la encuesta, no repetir preguntas.
Confiabilidad	Se hizo por parte de los docentes la realización de la encuesta, a partir de lo cual se midió la consistencia interna del instrumento y la pertinencia al responder a la necesidad planteada.
Estructura	El instrumento que se aplicó se construyó bajo las categorías preliminares elaboradas, de esta forma tuvo tres secciones principales: Caracterización (Preguntas 1, 2 y 3) Perspectivas (4, 5 y 6) y propuestas (7 y 8).

Nota. Fuente: Elaboración Propia.

La validación de ambas encuestas se estableció a través de la determinación teórica de las categorías y descriptores que se deseaban conocer, así como la semántica para establecer si las expresiones utilizadas, en términos gramaticales y de

comprensión, facilitaban las respuestas (ver Tabla 2).

Grupos focales

En la presente investigación el grupo focal fue la técnica que permitió momentos de diagnóstico, reflexión del

contexto, planeación e implementación para la transformación y mejoramiento de prácticas. Según Barbour y Kitzinnger (1999), cualquier discusión en grupo puede ser categorizada bajo grupo focal, siempre y cuando el investigador promueva y esté atento a las interacciones de los participantes en el grupo y tenga una intención clara con relación al objeto de estudio.

Los grupos focales se realizaron en 3 reuniones grupales que permitieron la recolección de información relacionada con el fortalecimiento del aprendizaje significativo y la inclusión del curso, fomentando la discusión y el diálogo entre los participantes, así como la socialización de ideas, saberes, propuestas de acción y reflexión. En estos grupos estuvieron involucrados todos los actores de la investigación.

Rúbrica de autoevaluación

Las rúbricas de autoevaluación son una matriz de valoración que facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas. Según Ortega (2001) se diseñan para realizar una evaluación objetiva y consistente de actividades como trabajos, presentaciones o

reportes escritos. Permiten evaluar las competencias relacionadas con síntesis, aplicación, crítica, producción de trabajos, entre otras, explicitando el mayor o menor dominio de una competencia. En la investigación se utilizó una rúbrica autoevaluación para valorar el desempeño de los estudiantes y docentes participantes en el proceso de investigación y así generar conclusiones verídicas en el presente informe.

Técnicas de análisis de información

Para el análisis de la información recolectada en la encuesta y los grupos focales se usaron diferentes técnicas. Según Amezcua y Gálvez (2002) el análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo que se alimenta, fundamentalmente, de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiados. Usando esta técnica, se realizó el análisis de la encuesta, haciendo énfasis en las respuestas de mayor puntuación y dejando ver las concepciones de los encuestados en las diferentes categorías y subcategorías. Luego se realizó el respectivo análisis con la información arrojada.

Para la recolección de la información se utilizó la herramienta web Google Forms, que permitió realizar encuestas de forma rápida, eficiente y, además, representar los resultados

obtenidos en gráficos, con la intención de ilustrar de mejor forma o con más precisión cada información. Una vez realizadas las encuestas, se revisó toda la información obtenida a partir de la recolección de datos; se analizó la información obtenida; y se organizaron los datos en forma independiente, usando las categorías emergentes. En los grupos focales se realizó el proceso de codificación dando una lectura detallada de cada una

de las respuestas dadas por los docentes y estudiantes. Se usaron los códigos “D1” y “D2” para identificar a los docentes; “E1” a “E21” para identificar a los estudiantes; y el código “I” para identificar al investigador principal. Luego se usó la técnica de análisis cualitativo para el análisis de la información que contribuyó a la construcción de los diferentes apartados en el análisis de los resultados.

Tabla 3.
Códigos asignados grupo focal

Códigos asignados a los actores de los grupos focales		
1	Estudiante	Identificados desde la E1 a E21
D	Docente	D1 y D2
I	Investigador	Lorena Reyes Lora

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Fase descriptiva

Se analizó la información recopilada con respecto a la categoría 1: Dificultades en el proceso de aprendizaje significativo e inclusivo. Como se describió anteriormente, esta categoría ayudó a definir las dificultades o problemas que interfieren con el aprendizaje significativo y la inclusión en el curso, evidenciando la necesidad de precisar un filtro para reducir la información. Esto ayudó a concretar los aspectos a integrar en el proceso de aprendizaje e inclusión con respecto a los estilos o tipos de aprendizaje y

necesidades identificadas en las encuestas.

1. Análisis de información

Al triangular la información recogida en la encuesta con la del grupo focal se analizaron los datos derivados del diagnóstico en que se caracterizó de la población y, además, se consolidó participativamente la información sobre las perspectivas y posibles propuestas que se tuvieron acerca de las mejoras que se le debían realizar al curso “Ambientes Educativos Tecnológicos”. La reflexión del contexto produjo un plan acordado, con todos sus actores, con el fin de lograr una mejora en el programa. Este plan fue flexible y permitió la

adaptación de nuevos criterios, generando datos importantes para todo el curso. Para ello se tomaron en cuenta las aportaciones más relevantes y se consolidó el siguiente análisis.

2. Sobre el diagnóstico de estudiantes

Una vez realizada la encuesta diagnóstica, se revisó todo el material en su forma original y luego se organizaron los datos por cada participante en forma independiente. Después se realizó el proceso de codificación, obteniendo una lectura detallada de cada una de las respuestas de docentes y estudiantes para, posteriormente, iniciar “el proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes pudieran ser identificados y analizados” (Mayan, 2001, pág. 24).

El desarrollo del grupo focal 1 se llevó a cabo en la sala de informática número 3 ubicada en el edificio de informática (bloque 14, Universidad de Córdoba, Colombia). La fecha en la que se efectuó fue el 9 de mayo del 2019. Se aplicaron las preguntas guías estipuladas y se realizó un análisis de texto tradicional. En el proceso de interacción de obtención de respuestas se daba a conocer la pregunta al grupo de estudiantes, que mediante el diálogo y la participación daban sus apreciaciones y comentarios,

mientras el docente investigador iba sistematizando. A continuación, se detallan algunos aportes extraídos de las respuestas obtenidas de los estudiantes del grupo focal 1 usando los códigos establecidos en las categorías finales:

C1.1. “I” *¿Para qué creo que me sirve aprender sobre los Ambientes Educativos Tecnológicos?* E18: *La tecnología sirve para resolver de manera más efectiva, rápida y eficiente algunos de los problemas que día a día se presentan en la vida del ser humano, tanto en la vida diaria o en la parte educativa y laboral.* E15: *Ya sea usada para crear instrumentos, artefactos, utensilios y conocimientos que permiten a los hombres y mujeres modificar su entorno y adaptarse a él. Lo que nos permite desarrollar capacidades para abordar problemas concretos, construir modelos teóricos, tomar decisiones o manejar métodos y conceptos para organizar o generar respuestas a situaciones problemáticas que se nos presenten.* E4: *La tecnología y la educación van de la mano, ya que esta posee recursos o herramientas que permiten que el aprendizaje sea más interactivo y participativo, favoreciendo el aprendizaje significativo e inclusivo en las aulas, ya que las clases son más adaptables para los alumnos con capacidades especiales y*

pueden mantener un ritmo más personalizado a sus necesidades a la hora de aprender y que puedan entender mucho mejor el contenido sobre el que versa la clase, ya que todo es más visual e interactivo.

A partir del análisis de la información provista por los estudiantes se detallaron los beneficios de los recursos y ambientes tecnológicos como generadores de cambio a nivel educativo, investigativo, económico, cultural, social y demás ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano y su papel en la transformación del entorno que los rodea. Además, específicamente manifestaron el aporte de las TIC, en la forma como los individuos se apropian de los conocimientos y su rápida transmisión en la sociedad. De igual forma, se planteó el impacto positivo en la enseñanza y aprendizaje de las personas con alguna necesidad educativa, generando inclusión y por ende una satisfacción personal por desarrollar en igualdad de condiciones sus conocimientos, partiendo de los ritmos y tipos de aprendizaje propios.

Otro aporte importante en la caracterización hecha al grupo focal 1 se relaciona con las dificultades, actividades y contenidos que se desarrollan dentro del curso, en donde se tienen en cuenta las siguientes preguntas con algunas

apreciaciones textuales de los estudiantes:

C1.1. "I" *¿Qué se me dificulta dentro del aprendizaje específicamente del curso Ambientes Educativos Tecnológicos?* E2: *Hoy en día, debemos tener en cuenta que los usos de las tecnologías tienen ventajas y desventajas, ya que, a la hora de implementarlo, se deben tener pautas al momento de su incorporación hacia el estudiantado.* E5: *No tener otras opciones diferentes para estudiar, las lecturas no son suficientes.* E8: *Demasiados contenidos que aprender, se tienen que simplificar.*

C1.1. "I" *¿Qué otros aspectos creo que influyen para aprender sobre los temas del curso?* E14: *Si se desea alcanzar un estándar o más aún un componente mediado en un aprendizaje, debemos plantear objetivos, contenidos, recursos que permitan contribuir a generar acciones o estrategias que me permitan llevar ese aprendizaje con bases sólidas para poder alcanzar lo que se planeó previamente.* E18: *Materiales inclusivos para todos los tipos de aprendizaje.* E20: *Realizar una planificación más adecuada teniendo en cuenta el tema, objetivos, diagnosticar a los estudiantes.* E10: *En mi caso particular tengo que usar materiales que tengan audio*

descripción pues tengo discapacidad visual.

C1.2. "I" *¿Qué aspectos sobre inclusión existen en el curso?*
E10: *No hay aspectos inclusivos en el curso, lo que es un gran inconveniente para los compañeros que posee discapacidad, no sé cómo hacen en los cursos que vemos.* E4: *No existe, debe realizarse innovación en ese aspecto.*

Analizando la información dada por los estudiantes, se consideró importante colocar un contenido dentro de una plataforma de aprendizaje haciendo uso de las TIC, así como las pautas, propósitos, estrategias, metodologías, recursos, evaluación y demás componentes formativos que favorecen el ejercicio educativo como un ente dinamizador e inclusivo, es decir, la planeación curricular que se diseña para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, respetando sus capacidades y necesidades. En este sentido, el currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo, por lo que la elaboración de un currículo que incluya a todos los y las estudiantes podría implicar la ampliación de la definición de aprendizaje utilizada por los docentes y los responsables de la toma de decisiones educativas (UNESCO, 2013). En este aspecto, para el rediseño del curso, se tiene

en cuenta el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) como soporte esencial que mediará las pautas que generarán una educación inclusiva en el curso presencial, enfocando los roles, necesidades y contexto que son esenciales en la educación.

3. Sobre el diagnóstico de docentes

Otro de los actores educativos que se debía tener en cuenta en el rediseño del curso es el docente, que cumple un rol como orientador de los procesos educativos. En este sentido, Muntaner (1997) sostiene que la formación del profesorado está unida a los modelos de enseñanza y a las teorías curriculares que lo sustentan y explican. Por ello deberán modificarse los modelos formativos para adecuarse a las demandas y a los planteamientos propios del sistema educativo vigente, que se fundamenta en principios distintos de los dominantes en la enseñanza tradicional. Se realizaron las siguientes preguntas a los docentes participantes en la investigación. Esto se desarrolló en la Sala de Informática 3, Edificio de Informática, el 9 de mayo.

¿Cuáles son los principales problemas de aprendizaje que existen en el curso? D1: *La falta de comprensión de los temas, ya que, al tratar de llevarlos a la práctica, lo hacen mal.*

¿Qué se ha hecho para enseñar en el curso y obtener buenos resultados? D1: Se ha realizado análisis de documentos y registros, en los cuales se incluyeron documentos personales, registros de notas, ejemplos de trabajos de alumnos, portafolios de desarrollo profesional de profesores y evaluaciones.

¿La planeación de las actividades académicas se hace bajo objetivos o competencias? D2: Actualmente en el plan de curso estipulado por la universidad se planea bajo competencias.

¿Qué tipo de contenidos se desarrollan? D2: La mayoría de los contenidos que se desarrollan clase se reflexionan en las reuniones de área según las necesidades actuales.

¿Qué tipo de estrategias se incorporan en la planeación? D2: Las estrategias muchas veces depende del profesor que sea asignado, sin embargo, existe una tendencia a desarrollar estrategias tradicionales como lo son tareas, talleres, lecturas.

¿Las estrategias planeadas están diseñadas con un enfoque integrador de las TIC? D1: Aunque ese sea el auge, la necesidad y es parte esencial muchos docentes no lo hacen.

Se observa el carácter denotativo de los docentes al expresar los elementos que construyen y hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el curso presencial. Se discute el rol y sentido de pertenencia de los docentes al momento de ejecutar las actividades, asumiendo metodologías incluyentes, que en algunas circunstancias no hacen parte de la planeación curricular propuesta en el curso, evidenciándose el uso de actividades generales de talleres y lecturas que carecen de alguna pauta establecida con la utilización de recursos temáticos y evaluativos incluyentes.

Otro aporte significativo que se desea verificar dentro de la forma como está estructurado el curso según los modelos pedagógicos utilizados y los elementos necesarios para generar una educación inclusiva se obtiene de las siguientes preguntas, que a su vez tienen extractos de la participación de los docentes.

¿Qué elementos de comunicación hay involucrados? D1: Se utiliza el correo electrónico institucional y existe una plataforma, pero se le da poco uso, hay docentes que usan redes sociales, pero esto no es recomendado.

¿El plan de curso está acorde al modelo pedagógico del programa? D2: Si el plan del

curso se hace teniendo en cuenta el modelo pedagógico el cual es constructivista.

¿Qué estrategias y recursos existen para utilizar? D2: Actualmente los recursos que se toman para la realización de las clases son pocos, la mayoría son .PDF de lectura de algunos autores. D1: Las estrategias y recursos existentes que se utilizan no contribuyen dado que no se cuenta con los recursos necesarios para incluir y brindar un aprendizaje significativo a todos los estudiantes.

Con las respuestas dadas se evidencia la falta de comunicación y la poca diversidad de estrategias y recursos educativos provistos en el curso presencial (Ambientes Educativos Tecnológicos), observándose una metodología basada en la lectura de documentos electrónicos. Esto repercute en una educación tradicional enfocada para estudiantes provistos con sus capacidades y necesidades educativas formales. Por lo tanto, se deben buscar soluciones que conlleven al rediseño curricular y pedagógico del curso propiciados en una educación inclusiva acorde con los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, teniendo en cuenta principalmente la forma como enseñar y transmitir esos conocimientos.

¿Qué tipo de ejercicios propongo como evaluación y que criterios guían mis decisiones? D2: Generalmente los ejercicios son producto del modelo pedagógico de programa el cual es constructivista por lo tanto van encadenados por un proyecto los criterios de evaluación serían generales como seguimientos del producto que los estudiantes deben entregar.

¿Utiliza alguna estrategia inclusiva en el curso? D1: Se tiene una plataforma, pero se usa muy poco.

¿Qué elementos inclusivos serían buenos ingresar al curso? D1: Existe muchas tecnologías que puede ser integradas, pero sobre todo en la planificación se deben establecer criterios más claros para ayudar a los estudiantes con discapacidad visual que están en el programa.

De las preguntas anteriores se consideran aspectos muy importantes que reafirman la necesidad de iniciar un trabajo que posibilite el acceso al conocimiento con igualdad de condiciones, entramando una secuencia de actividades que van sujetas al rediseño curricular del curso presencial, partiendo de cómo debe ser la enseñanza para generar un aprendizaje más inclusivo en los estudiantes. Además del currículo, otro factor que repercute a nivel macro al momento de llevar un aprendizaje

al educando es la actualización didáctica y científica del profesorado, representando un factor determinante para alcanzar el objetivo de inclusión en las instituciones educativas.

En conclusión, con base en el análisis cualitativo se percibieron las actitudes y opiniones de los estudiantes y los docentes, sus motivaciones y significados. Los anteriores argumentos (preguntas, respuestas y análisis) se aplicaron al grupo focal 1 con el fin de corroborar la información, en donde se puede interpretar o resumir algunas consideraciones generales producto del análisis anterior que permitieron las siguientes reflexiones:

- Los estudiantes y docentes reconocen la importancia de la planificación y mejora de los contenidos, recursos, actividades y evaluaciones elementos esenciales para el aprendizaje, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: diferentes estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales que guardan relación en la valoración hecha a las respuestas de las personas participantes en este proyecto; se debe familiarizar a los estudiantes con el tema, teniendo en cuenta los conocimientos previos, hacer un diagnóstico de los integrantes del grupo y hacer los contenidos de forma inclusiva teniendo en cuenta el diseño universal de aprendizaje.
- Las TIC son herramientas que promueven factores de equidad, pertinencia e inclusión educativa en los ambientes de aprendizaje escolares y favorecen el desarrollo de habilidades como razonar, inferir, interpretar, argumentar, proponer, modelar, tomar decisiones, resolver problemas, entre otros. Por lo tanto, su uso como mediadores del aprendizaje, incluso en personas en situación de discapacidad, es fundamental para el propósito de la calidad educativa.
- En este panorama, el rol docente debe cambiar hacia un enfoque centrado en el estudiante y sus necesidades, por lo que se hace necesario el uso de las TIC como herramientas que permitan el desarrollo de competencias, con un enfoque personalizado y a su vez colaborativo.
- Con los contenidos temáticos se deben tener presentes las pautas, propósitos, estrategias, metodologías, recursos, evaluación y demás componentes formativos que favorecen el ejercicio educativo

como un ente dinamizador e inclusivo, es decir, la planeación curricular que se diseña para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, respetando sus capacidades y necesidades.

Es necesario que se incentive al estudiante para que él sea el que construya activamente este nuevo conocimiento a través de las experiencias previas. En los aportes al grupo focal se evidencia la necesidad de que el papel del docente sea motivador y no solo evaluador, teniendo en cuenta que los escenarios han cambiado y los sistemas educativos transformados. Es de importancia que las actitudes, comportamientos y desempeño en el aula, aumente la construcción del aprendizaje colaborativo para todos los actores involucrados.

Conclusiones

El control ejercido por medio de las encuestas (inicial y final), los grupos focales y la observación permitió la identificación de aspectos importantes para el rediseño del curso; así mismo, brindó una primera imagen relacionada con lo que pensaban tanto estudiantes como docentes respecto al uso actual y la metodología empleada en el curso previo al rediseño.

Gracias a la intervención de estudiantes y docentes en el desarrollo de la presente

investigación se logró la creación de un espacio de reconocimiento y adaptación de los procesos curriculares de un curso de formación, en el que se tienen en cuenta aquellas necesidades específicas de apoyo educativo que dentro del proceso de formación presenten los estudiantes, que les permita ser incluidos respecto a la discapacidad o factores cognitivos, físicos, sensoriales y de la comunicación. De igual manera, durante la ejecución del proyecto se evidenció el propósito de la investigación, que fue la transformación de la práctica pedagógica a través del desarrollo de procesos de reflexión sobre el desempeño docente. La manera en que se abordó el objeto de estudio fue partiendo de un diagnóstico inicial de la consulta de los diversos actores sociales, en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones sobre un tema o problemática susceptible de cambiar. Los participantes se transformaron en investigadores activos porque participaron de las necesidades o problemas a investigar, en la recolección de la información en la toma de decisiones y en los procesos de reflexión acción.

El rol docente debe cambiar hacia un enfoque centrado en el estudiante y sus necesidades, por lo que se hace necesario el uso de las TIC como herramientas que permitan el desarrollo de competencias, con un enfoque

personalizado y a su vez colaborativo.

Con los contenidos temáticos se deben tener presentes las pautas, propósitos, estrategias, metodologías, recursos, evaluación y demás componentes formativos que favorecen el ejercicio educativo como un ente dinamizador e inclusivo, es decir, la planeación curricular que se diseña para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, respetando sus capacidades y necesidades.

Referencias

- Arizabaleta, S., y Ochoa, A. (2016). *Hacia una educación inclusiva en Colombia*. Bogotá: Pedagogía y Saberes.
- Barbour, R., y Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Desarrollando investigación de grupos focales: política, teoría y práctica*. Sabio.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (48), pp. 55-72.
- Blando, M. y Arjona, M. (2007). *Ambientes Tecnológicos de Aprendizaje*. En *Metodologías para la Educación a Distancia*, pp. 9 - 17. México: Instituto Politécnico Internacional.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Cazorla, D. (2018). *Rediseño del proceso formativo mediante la introducción de las TIC*. Diseño, desarrollo e implementación de un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje en el área de Educación Física. Recuperado de: <http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/149625>
- Coll, C. (2016). *La personalización del aprendizaje escolar El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable*. En J.M. Vilalta (Dir). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. (pp. 36-) Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les practiques en educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Colombia Aprende. (2016). *¿Qué es Todos a Aprender?* Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pta/87535>
- Eduteka (2015). *EDUTEKA*. Recuperado el 2018, de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>
- Ferrer, J. (2010). *Conceptos básicos de metodología de la investigación*. Recuperado de:

- <http://metodologia02.blogspot.com/p/tecnicas-de-la-investigacion.html>
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*. Universitat Internacional de Catalunya. España. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articulos/248/public/248-647-1-PB.pdf>
<https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999). Serie aprender a investigar, Módulo 3 (ISBN: 958-9279-14-7). Colección de Información, Capítulo 8, Población y Muestra, p. 108
- Gómez, J. y Gutiérrez, E. (2018). Rediseño de las herramientas tecnológicas para incrementar el grado de aprendizaje de los estudiantes de CIBERTEC. *Sciéndo*, Vol. 21(2), pp. 191-200. Recuperado de: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/1900/1821>
<https://doi.org/10.17268/sciend.2018.019>
- González, O. y Flores, M. (2000): El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso. Ed. Trillas, México.
- Grinsztajn, F.; Szteinberg, R.; Sánchez, G.; Mangas, J. y Vaccaro, M. (2018). Culturas digitales y experiencias pedagógicas. Proyecto Integral de Inclusión Digital en la FCV-UBA como política institucional. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (23), pp. 22-30. Recuperado de: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1128/959>
<https://doi.org/10.24215/18509959.23.e03>
- Hernández, I.; Alvarado, J. y Luna, M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, pp. 135-151.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Metodología de la Investigación. 5 ed. Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, S.; Quejada, O. y Díaz, G. (2016). Guía Metodológica para el Desarrollo de Ambientes Educativos Virtuales Accesibles: una visión desde un enfoque sistémico. *Digital Education Review* (29), pp. 166-180. Recuperado de:

- <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14170/pdf>
- Jarque, J. (2016). ¿De qué hablamos de inclusión o de escuela inclusiva? Un esbozo de la cuestión en Cataluña. *Dossier Graó, Vol. 1*(1), pp. 42-46.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. 39(3-4), pp. 201-223 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>
- Mayan, M. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology. Recuperado de: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones MinTIC (2009). Ley 1341 de 2009. Recuperado de: https://mintic.gov.co/portal/604/articles-8580_PDF_Ley_1341.pdf
- Moliner, O. (2013). Educación Inclusiva. (83), pp. 1-118. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Muntaner, J. (1997). La formación del profesorado y los alumnos con N.E.E. *Revista Educación i Cultura*, (1) 73-87. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/5774/96278>
- Ortega, R. (2001). Rúbrica para evaluar la elaboración de un proyecto de investigación basado en el desarrollo de competencias. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e6.html>
- Osorio, J. (2013). De la integración a la inclusión: Procesos Curriculares para la atención de niños con necesidades educativas especiales “NEE”. Tesis de Maestría. Universidad SUE Caribe.
- Richey, R.; Fields, D. y Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards* (3.ª ed.). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.
- Rojas, M.; Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). “Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar”. Informe Final FONIDE 911429, MINEDUC, Santiago de Chile.

- Schmeck, R. (1982): Inventory of Learning Processes en “Students Learning Styles and Brain Behavior”, Ann Arbor, Michigan: ERIC. Ed., p. 80. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Inventum/article/download/481/454/>
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.7.12.2012.37-41>
- Scott, A. y Street, J. (2000). From media politics to E-protest. 3(2), pp. 215-240. <https://doi.org/10.1080/13691180050123712>
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. ISBN: 84-277-1247-2.
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la Investigación científica. Editorial Limusa.
- Tarazona, J. (2012). Generalidades del diseño instruccional. Facultad de Ingeniería UNMINUTO vol. (12), pp. 37-41 Recuperado de: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Inventum/article/download/481/454/>
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2016). XI Y XII jornadas de cooperación educativa iberoamerica sobre educación especial e inclusión educativa. Chile: Gráfica Andros ltda.
- Watts, C., y Lee, L. (2017). Las Tic como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, Vol. 1(1), pp. 91-97. Recuperado de: <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/1167/1443>

Instalaciones como dispositivos inmersivos de acontecimientos violentos 1989 - 2012

**Installations as immersive devices of violent events
1989 - 2012**

**Instalações como dispositivos imersivos de acontecimentos
violentos 1989 - 2012**

Jaime Ruiz Solórzano

Doctorado en Estudios Sociales
Universidad Surcolombiana
jairuso@usco.edu.co

Resumen

El presente texto hace parte de la investigación titulada "*Instalaciones y dispositivos. Arte contemporáneo colombiano 1989-2012*", donde indagamos sobre las maneras como el arte contemporáneo alude a la violencia política que fue exacerbada contra las poblaciones marginadas del país. La violencia política es uno de los fenómenos sociales que han logrado tocar a varios artistas desde la década de 1950 hasta el presente, constituyéndose en una de las constantes particulares del arte contemporáneo de nuestro país.

Palabras clave: Instalaciones, dispositivos inmersivos, violencia política, arte contemporáneo.

Abstract

This text is part of the research entitled "Installation and Devices. Colombian Contemporary art 1989-2012," where we investigate how contemporary art alludes to the political violence that was aggravated against the marginalized populations of the country. Political violence is one of the social phenomena that have managed to touch several artists

since the 1950s to the present, becoming one of the particular constants of contemporary art in our country.

Keywords: Installations, Immersive devices, Political violence, Contemporary art.

Resumo

O presente texto faz parte da pesquisa intitulada: “*Instalações e dispositivos. Arte contemporâneo colombiano 1989-2012*”, buscamos sobre as maneiras como a arte contemporânea alude à violência política que foi exacerbada contra as populações marginadas do país. A violência política é um dos fenômenos sociais que tem conseguido atingir a vários artistas desde a década de 1950 até o presente, constituindo-se numa das constantes particulares da arte contemporânea de nosso país.

Palavras-chave: Instalações, dispositivos imersivos, violência política, arte contemporâneo.

En este escrito buscamos responder los siguientes interrogantes: ¿Qué comprendemos por instalación como una práctica prototípica del arte contemporáneo?, ¿qué es lo que puede subyacer en los principales acontecimientos violentos que se produjeron en Colombia entre 1989 y 2012?, ¿cuáles son algunas de las principales instalaciones creadas durante el período de estudio que operan como testimonios y huellas de la violencia política? Esto corresponde a las actuales estructuras de articulación, interpretación y reflexión de los *Estudios Sociales*, por lo que recurrimos a los aportes realizados por la historia, la historia y la teoría del arte, la filosofía, la sociología, la antropología, los estudios visuales y de la imagen, principalmente. De

esta manera, las aproximaciones que se realizan a las obras que versan sobre la violencia política no se pueden operar desde una única explicación, sino que se comprenden dentro de un ámbito más complejo que podemos inscribir en la interdisciplinariedad.

La *metodología* aplicada se desarrolló en dos momentos: una fase heurística y otra de comprensión. En la fase heurística se efectuaron búsquedas de información relacionada con el tema de investigación (las artes visuales y la violencia política de Colombia) y el objeto de estudio (las instalaciones). Para tal efecto se consultaron libros especializados, periódicos, revistas, catálogos y fotografías, donde se enuncian exposiciones, entrevistas y críticas de los

artistas seleccionados, además de los proyectos y prácticas de los artistas. Este material originalmente fue impreso, o divulgado en papel, o de manera digital, durante la temporalidad de estudio.

En cuanto a las obras, efectuamos una descripción general como recomienda W.J.T. Mitchell (2009), luego pasamos a realizar inferencias, siguiendo de manera flexible las orientaciones para “disponer y recomponer” las imágenes artísticas dadas por Georges Didi-Huberman (1997, págs. 49-67), asumiendo que la imagen “critica nuestra manera de verla en el momento en que, al mirarnos, nos obliga a mirarla verdaderamente” (Didi-Huberman, pág. 113). Buscamos percibir el *punctum* (detalle oculto que agujonea) en la forma y el tiempo, según Barthes (1989, págs. 57, 78 y 149) y recurrimos menos a la “hermenéutica” y más a “una erótica del arte”. De acuerdo con Susan Sontag (2005), se asume el concepto de “erótica” en sentido metafórico, orientado a pensar las imágenes artísticas con una intencionalidad subjetiva e incorporada a la vivencia sensorial y sensitiva del espectador. Al respecto explica Susan Sontag (2005):

Lo que ahora importa es recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a ver más, a oír más, a sentir más. Nuestra misión no consiste en percibir en una obra de arte la mayor

cantidad posible de contenido, y menos aún en exprimir de la obra de arte un contenido mayor que el ya existente. Nuestra misión consiste en reducir el contenido a fin de poder ver en detalle el objeto. La finalidad de todo comentario sobre el arte debiera ser hoy el hacer de las obras de arte -y, por analogía, nuestra experiencia personal- fueran para nosotros más, y no menos reales. La función de la crítica debiera consistir en mostrar cómo es lo que es, incluso qué es lo que es, y no en mostrar qué significa. (pág. 39)

En este sentido, partimos de los mismos datos visuales que suministran las imágenes de las obras que versan sobre la violencia política, para adentrarnos en la trama de los contenidos que los artistas han generado sobre las instalaciones. Además, intentando posteriormente relacionar los referentes teóricos con los que se puedan correlacionar, a partir de los elementos propiamente artísticos y no al contrario.

La posibilidad de la lectura “erótica” de las obras o los proyectos puede surgir en el momento del procurar ver más allá de lo evidente, al escudriñar todos los componentes, incluso los eventualmente más insignificantes. También en adentrarse en la penumbra o la luz, en imaginar lo que no aparece a la vista, en lo que solo se

encuentra sugerido. A la par, entrar en sincronía sensible con lo que allí acontece, en permitir que la imagen hable a nuestra sensibilidad, en dejar confluír la memoria de las experiencias sensitivas y sensibles con las cuales se pueda conectar, en permitir que otras posibilidades sensibles emerjan y nos toquen. Los dos aspectos anteriores, entre otras maneras de percibir y dejarnos afectar.

En esta fase de análisis e interpretación de la información recolectada, comparamos los escritos de distintos teóricos del arte, las ciencias sociales y la filosofía con el fin de redactar los textos, incluyendo citas textuales y contextuales. Ante lo cual, hacemos manifiesto cómo la presencia de las imágenes artísticas produce reacciones y efectos en nuestra sensibilidad, intuición y sentimientos. De esta manera el presente escrito se articula en tres partes:

1^a. *Instalaciones como dispositivos de creaciones visuales contemporáneas*. En la parte inicial explicamos la instalación como un dispositivo propio del arte contemporáneo, caracterizando sus componentes esenciales: concepto, tipología, como dispositivo, espacialidad, temporalidad, rol de los públicos y acontecimiento.

2^a. *Acontecimientos violentos acaecidos entre 1989 y 2012*. Aquí resumimos el contexto

internacional y los principales hechos históricos relacionados con la violencia política colombiana, para lo cual establecimos tres momentos: 1) *La “década gris oscura” (1980-1989)*. 2) *La polarización de la guerra interna y el incremento del poder militar (1990-2001)*. 3) *El periodo de “la mano tendida y el pulso firme” (2002-2010)*.

3^a. *Instalaciones relacionadas con la violencia política*. En este apartado aplicamos la metodología descrita a los acontecimientos violentos, presentes en las imágenes generadas por las instalaciones: *“Atrabiliarios” (1994-2004)* de Doris Salcedo (1958, Bogotá), *“Emberá-Chamí” (2008)* de Rosemberg Sandoval (1959, Cartago-Valle) y *“David” (2005)* de Miguel Ángel Rojas (1946, Bogotá).

1. Instalaciones como dispositivos de creaciones visuales contemporáneas

Podemos decir que la hibridación de los soportes, medios, técnicas y códigos de enunciación, implicados en las prácticas visuales contemporáneas no son enteramente nuevos. No obstante, llama la atención las perplejidades que aún suscitan en algunos públicos cuando en las propuestas se mezclan diversos materiales, objetos, cuerpos¹, sonoridades,

¹ Aquí nos referimos al cuerpo del espectador o de los públicos participantes.

aromas, ambientes lumínicos e imágenes, localizados algunas veces en espacios que implican la activa participación de los públicos asistentes. En otras oportunidades, tales propuestas no son de fácil lectura o interpretación para determinados públicos, dada la complejidad en el nivel de elaboración de los discursos y de los montajes que soportan las instalaciones y máxime cuando aluden a acontecimientos relacionados con nuestra contemporaneidad, asumidos como devenir que altera el presente en una especie de “infinito entre el pasado y el futuro” (Deleuze, 2005, pág. 30). En el caso que estudiamos, estos acontecimientos se relacionan con la violenta realidad.

Los asombros pueden ir desde consideraciones que ponen en común el supuesto “hermetismo” de los proyectos, pasando por críticas ocasionadas ante el eventual abuso de los recursos empleados, hasta actitudes de fascinación cuando sorprende la calidad de su producción. Lo anterior, y muchas otras insospechadas reacciones es lo que puede acontecer con las instalaciones.

De acuerdo con Josu Larrañaga (2006) en el lenguaje de uso común el concepto de instalación alude a diversas actividades con cinco sentidos: como “investidura... forma de conferir dignidad a algo o a alguien” (espacio público, recinto,

personas), resultante de “montar una construcción de carácter productivo” y de beneficio social (fábrica, puente, teleférico); “distribución de un espacio determinado” en la parte interior de una habitación (sala, cocina, biblioteca); “adecuación de un lugar... para su correcto funcionamiento” (ductos de gas o eléctricos); y “tomar posesión... de un espacio... puesto de trabajo... responsabilidad” (habitación, empleo, obligación) (pág. 31).

No obstante, para el universo y las prácticas del arte, aunque es difícil precisar un acuerdo sobre el término, *grosso modo*, la “instalación” se define como una manera compleja y multimedia de crear arte para un sitio específico. Su origen deviene de Dadá y el Surrealismo, y se activa en el período comprendido entre 1958 y 1980 con los movimientos de Fluxus, Minimal art, Arte conceptual, Arte povera, Land art, Process art, Body art y la escultura alemana de los años ochenta (“Assemblage posconstructivista” de Düsseldorf y Büro Berlin), cobrando vigencia hasta el tiempo actual y, con lo cual, la instalación se ha establecido como parte de las prácticas normalizadas del arte contemporáneo.

En el campo del arte visual, esencialmente, lo que significa el término instalación es un tipo de práctica artística caracterizado por la ubicación de elementos o imágenes y recursos de apoyo, durante una extensión de tiempo

limitado en un espacio determinado, que puede ser abierto o cerrado. En este ámbito, identificado como un contexto significativo, ingresan y participan los públicos, para establecer relaciones y experiencias artísticas/estéticas², basadas en el montaje de un tinglado escénico o en un ámbito de “teatralidad”. Tal temporalidad, les atribuye a las instalaciones la particularidad de poderse ubicar dentro la idea de un arte efímero, en la medida que se proyectan, construyen, montan, desmontan y se pueden activar o producir en otros lugares y épocas. Por lo general, se suelen guardar algunos objetos, documentos visuales, esquemas e instrucciones para la activación de las instalaciones, destinadas a la circulación o reubicación y, sobre todo, a la constitución de su archivo. Sin embargo, las activaciones tienen variaciones notorias respecto a las configuraciones inaugurales, por lo que se considera que las instalaciones se actualizan o reproducen con cada montaje, cobrando otros sentidos y significados.

Al ratificar el carácter efímero de las instalaciones se contradice la propiedad de la permanencia o durabilidad, que habitualmente se le atribuye a la escultura tradicional. El hecho que las instalaciones sean transitorias indica que los bocetos, modelos,

materiales, fragmentos, complementos tecnológicos y el mismo lugar sean difícilmente coleccionables (Fernández, 1988, págs. 10-11). Una vez concluido el tiempo de exhibición, sólo quedan los textos producidos, los catálogos, las imágenes en registros fijos o en movimiento y en la memoria de quienes vivenciaron las experiencias artísticas/estéticas con las instalaciones, replicándose a través de múltiples imágenes. No obstante, estos archivos siempre están amenazados por la pérdida de vigencia, al tiempo que realizan su entrada en el limbo de la caducidad, o mejor como lo explica Boris Groys (2008) cuando afirma: “Gracias a esa aura de la caducidad, lo nuevo parece capaz de representar toda la caduca realidad, hasta que llega un momento en el que... el aura de caducidad deje de ser creíble, destruyéndola” (pág. 16).

Precisamente el “aura de caducidad” que menciona Groys es una de las particularidades que le confieren a la instalación la categoría prototípica del arte de nuestro tiempo, asumiendo que se puede dismantelar, reproducir o simplemente desaparecer, dejando solo los testimonios y huellas de su presencia por medio de registros. Al respecto, afirman Ilya Kabakov y Boris Groys (2008):

Creo que la mortalidad es un elemento que está presente en mayor grado en las instalaciones... la instalación es

² Aclaremos que el uso de la diagonal indica una de las dos experiencias o ambas.

mortal en el sentido de que es divisible, que puede ser desarmada y cambiada; recuerda al cuerpo humano, que también se desintegra en huesos y órganos que pueden ser armados y desarmados. Una instalación, dicho sea de paso, es más un esqueleto que un organismo... la instalación produce en mi un efecto fundamentalmente pesimista, pero muy cercano a la mentalidad contemporánea, esto es, a la experiencia directa de la finitud y solubilidad de todo. (págs. 3-4)

En su devenir se han producido distintos tipos de instalaciones, las más comunes por su tamaño y disposición son las identificadas por Ilya Kabakov (2014) como:

1. Pequeñas instalaciones que incluyen combinaciones de unos cuantos objetos (por ejemplo, las “repisas” de Haïm Steinbach). 2. Instalaciones que se apoyan en la pared, ocupando toda la pared o parte del piso (como las de Mario Merz). 3. Instalaciones que llenan prácticamente todo el espacio de la locación asignado a ellas (Allan McCollum). (pág. 9)³

Además de las realizadas con diversos medios y espacios, entre otras: 4. Instalaciones que emplean tecnologías lumínicas

(Dan Flavin, Nam June Paik). 5. Instalaciones que se basan en fotografías o videos (Miguel Ángel Rojas, Bill Viola). 6. Instalaciones multimediáticas que impactan diversos sentidos (José Alejandro Restrepo). 7. Instalaciones que se montan en el espacio urbano (Richard Serra, Doris Salcedo), y en espacios abiertos (Christo Javacheff y Jeanne-Claude). 8. En otras oportunidades las instalaciones se exponen y coleccionan solamente en un formato de “Proyect art”, donde los planos, dibujos, fotografías, collages, fracciones de materiales, sugerencias de espacios y de montaje, constituyen la pieza (Robert Irwin, James Turrell, Christo Javacheff y Jeanne-Claude). Con lo cual, la instalación ha expandido sus posibilidades técnicas, dimensiones, espacios, tiempos y maneras de interrelacionarse con los públicos.

Es un hecho que las instalaciones no pueden ser asumidas como objetos destinados a la clásica contemplación de las conocidas obras bidimensionales o tridimensionales, sino como un “dispositivo” de mediación artístico que desata y dinamiza distintas interrelaciones entre el discurso y lo dispuesto, lo dispuesto y el espacio, lo dispuesto y el público, el público y el espacio de inmersión, el público y el discurso, solo por considerar los contextos más cercanos.

³ Los nombres de los artistas no aparecen en el texto original. Estos son de nuestra autoría.

De acuerdo con Michel Foucault (1994) un dispositivo se encuentra conformado por un conjunto de elementos diversos, de naturaleza esencialmente estratégica, correlacionados para el logro de una finalidad o efectos determinados. En estos se ven principalmente el saber, el poder y los lugares. Lo cual supone que se trata de una cierta manipulación de todos los elementos, de una intervención racional y concertada en estas relaciones de los componentes.

Por lo tanto, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, que también siempre está vinculado a uno o a los límites del conocimiento, que surgen de él, pero que también lo condicionan. Este es el dispositivo: estrategias de relaciones de poder que apoyan tipos de conocimiento, y son respaldados por ellos. (pág. 300).

Para Giorgio Agamben⁴ (2014) un dispositivo es “cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los

discursos de los seres vivientes”. Además, este filósofo explica que los dispositivos pueden ser institucionales, jurídicos, simbólicos, disciplinares, productivos, maquínicos o técnicos (pág. 18). Por extensión, aunque no lo menciona, en esta catalogación también cabrían los artísticos.

Para algunos, “la instalación es el paradigma” de este tipo de dispositivos, considerándose que los elementos y los procedimientos que los conforman operan como generadores de las experiencias artísticas/estéticas que vivencian los públicos. Tales vivencias dependen de las “intenciones del artista, de su propio recorrido como espectador, y de las intermitencias de su atención” (Michaud, 2007, págs. 11-99). Experiencias de primera mano que les permiten a los artistas articular los discursos e identificar las particularidades de las instalaciones, que constituirán los centros de interés para los públicos, teniendo en cuenta que la instalación es una práctica artística expandida, la cual no es ni escultura ni arquitectura (Krauss, 1985, págs. 66-67).

Algunos artistas buscan que el público sea consciente de la manera como se disponen los objetos/imágenes en los espacios y asuman de manera física, sensible y reflexiva una experiencia inmersiva total. En esta dirección, Clair Bishop (2010)

⁴ Agamben ofrece esta definición “Generalizando aún más la ya amplísima clase de los dispositivos foucaultianos” (2014, pág. 18). Debemos precisar que tanto Foucault como Deleuze reflexionan sobre el concepto de dispositivo, explicándolo como una máquina de saber, poder y subjetivación, es decir, como un campo de fuerzas puestas en relación para alcanzar fines específicos.

afirma que la “instalación artística” es un término que se refiere al tipo de arte en el que el espectador entra físicamente, y que a menudo se describe como “teatral”, “inmersivo” o “experiencial” (pág. 6).

En el acercamiento relacional, el espacio es esencial al ser considerado como un componente básico del dispositivo que se produce, asumido como un lugar/contenedor con contenidos/construidos por medio de objetos materiales y la aplicación de recursos técnicos, que producen en los públicos múltiples percepciones de estímulos inmatrimiales (ambientes lumínicos, imágenes, sonidos, olores). En efecto,

el arte de la instalación generalmente depende de las configuraciones de un espacio o situación particular. Incluso si la misma instalación se rehace en más de una ubicación, no será exactamente la misma en dos lugares, debido a las diferencias entre los espacios. (Reiss, 1999, XIX).

Es decir, se trata de un espacio postproducido por los artistas, en donde lo escénico/inmersivo se propone, como ya se mencionó, para generar una serie de vivencias o experiencias artísticas/estéticas en los diversos públicos.

La comprensión de la mutación del espacio como contene-

dor/contenido de la instalación, el espacio se convierte en un componente esencial de la instalación, ya que esta lo transforma de manera radical, tanto si la instalación se monta en locaciones abiertas como en ámbitos cerrados. Podemos basarnos en Boris Groys (2014) cuando explica que

la instalación transforma el espacio público, vacío y neutral, en una obra de arte individual e invita al visitante a experimentar ese espacio como el espacio holístico y totalizante de la obra de arte. Todo lo que se incluya en tal espacio se vuelva parte de la obra sencillamente porque está ubicado dentro de él. (pág. 54)

El espacio de la instalación se conjuga simultáneamente como espacio de producción y ámbito de exhibición, que transforma el espacio expositivo y, al mismo tiempo, facilita la relación de los objetos, los recursos técnicos y los participantes.

Respecto a otro criterio que se podría usar para aproximarnos a la comprensión entre la instalación y el espacio se da en una relación de confluencia. En cuanto las confluencias del espacio con la instalación, Josu Larrañaga (2006) enuncia que existen dos situaciones básicas: 1) “La instalación ocupa el espacio, sin que las condiciones de uno y otro interfieran”, o sea, la instalación se puede instalar en cualquier tipo de lugar. 2) La

instalación “actúa sobre él [espacio]” o lo “incorpora a la obra con su historia, referencias y características formales”, o dialoga con la construcción o el lugar donde se instala. Es decir, la instalación se sitúa en un sitio específico para recalcar, señalar o conferir el sentido tanto del espacio como de la instalación (pág. 55).

De manera sincrónica, mientras la instalación reorganiza el espacio al transformarlo en un ámbito escénico o de inmersión, el espacio conforma la instalación, complementándola o abarcándola para ofrecer datos de lectura y significación. La instalación le confiere sentido al espacio, ya que este delimita y hace parte del dispositivo instalado. Simultáneamente, también define la temporalidad como otro de los factores relevantes, produciéndose una coincidencia espacio/temporal en las instalaciones (Kabakov, 2014, pág. 16).

Respecto a la delimitación del espacio que ocupan las instalaciones, Larrañaga (2006) dice que pueden darse cuatro posibilidades: a) algunas instalaciones no necesitan cotas de delimitación; b) otras se inscriben entre límites y recorridos específicos; c) “la instalación conforma sus propios límites” con los elementos que emplea; d) la instalación “construye” la delimitación, de acuerdo con los estímulos sensoriales que produzca y las

capacidades perceptivas del público (pág. 55).

Las anteriores delimitaciones del espacio pueden producirse con materiales que invaden todo el lugar (tierra, lonas, desechos, objetos); cuando se obstruyen los recorridos de los públicos (paneles transparentes, vallas, líneas dibujadas, cuerdas o tiras de distintos materiales); en las oportunidades que se sensibilizan los ambientes y las superficies (proyecciones, aromas, fuentes lumínicas y sonoras); en las ocasiones cuando se construyen ambientes habitualmente reconocidos (bibliotecas, oficinas, dormitorios, salas, etc.).

En cuanto a la temporalidad que se incluye como otro elemento básico en el transcurrir de la instalación, también es múltiple. Comprende la duración del montaje, el tiempo de los objetos dispuestos, y el lapso producido por el funcionamiento de los recursos multimediativos (algunas veces programados en bucle o repetición), así como la periodicidad de las trayectorias de los públicos asistentes, sus evocaciones, junto a su permanencia en la memoria. Con ello podemos decir que coexisten dos temporalidades: una cronológica o sucesiva, considerada como tiempo objetivo, exterior a la vivencia de la instalación y sus elementos; y otra temporalidad subjetiva de los públicos participantes. En esencia, el tiempo en la instalación

puede ser diverso, caracterizado por encontrarse en la simultaneidad. Al respecto explica Eugeni Bonet (2014):

La inclusión de registros visuales y/o sonoros acrecienta aun esta dimensión temporal de la obra, y afecta así a nuestra percepción de esta, si bien la dedicación que nos requiere puede ser más o menos breve o prolongada, según la mayor o menor complejidad de los elementos que intervienen; según el grado de narratividad, discursividad, variedad o interactividad que introduce. (págs. 295-296)

Un tercer componente esencial se encuentra conformado por los públicos que se involucran en las instalaciones, aclarando que el llamado a la participación es cambiante en cada instalación. Por lo tanto, la

participación puede significar ofrecer al espectador actividades específicas. También puede significar exigir que el espectador camine por el espacio y simplemente confronte lo que está allí. Los objetos pueden encontrarse en el camino del espectador o hacerse evidentes solo a través de la exploración de un espacio. (Reiss, 1999, XIII)

En cada una de estas situaciones, el espectador se incorpora para completar la pieza; el significado evoluciona de la

interacción entre los dos. Tales públicos -a través de sus recorridos, percepciones, sensibilidades, afectos, memorias, conocimientos y reflexiones como actores/participantes- también contribuyen a resignificar, reconfigurar, recrear o transformar las instalaciones, constituyéndose en parte esencial de las estrategias co/creativas, que desde el minimalismo han venido implementando los artistas, cuando la intervención activa del público fue requerida como el complemento y ampliación de la “competencia del espectador; su competencia de lectura y percepción” (Buchloh, 2006, pág. 85). De aquí que, en las instalaciones comienza a operarse una transformación perceptiva y autoperceptiva, en la cual cada “espectador descubre que tiene un cuerpo que sirve de soporte para esa mirada” (Krauss, 1997, pág. 114).

Desde el momento que el cuerpo se involucra en la instalación, activa una especie de percepción que implica distintos sentidos, donde el público se objetiva como un elemento móvil que se escenifica en la instalación. Es decir, “este cuerpo, este objeto-parte... pasa a ser el hilo que recorre esas mismas escenas” (Krauss, 1997, pág. 47). Al tiempo que los procesos perceptivos/artísticos/sensibles se pueden diversificar en los públicos, en la medida que “el continuo teatral se desintegra y cada sentido sigue su propia dirección. Cada cual tiene su imagen. Cada imagen es inde-

pendiente, bascula libremente: la autonomía puesta en funcionamiento” (Krauss, 1997, pág. 16).

Asumimos que los públicos dinamizan un proceso continuo de producción del espacio/instalación, reinventándolo de manera permanentemente. Sin embargo, en algunas oportunidades la activa participación “teatral” o “inmersiva” de los públicos en las instalaciones artísticas, no resultan positivas. Al parecer, las experiencias artísticas negativas, pueden estar afinadas en la sensación que algo se escapa a la sensación/percepción, dejando en suspenso incógnitas que emergen durante la comprensión/reflexión, artística/estética, generada con tales prácticas artísticas.

Lo que parece entrar en escena no es la presencia, la materialidad, la espacialidad la temporalidad o la corporalidad involucradas en las instalaciones, como un acontecimiento presente, inmediato y co/construido. Más allá, puede ser la inestabilidad causada por el conjunto de relaciones con los demás acontecimientos que ellas pueden concitar.

Para Alain Badiou (2008) un acontecimiento es “aquello a lo cual se consagra la potencia de un pensamiento y/o aquello de lo que tal potencia procede” (pág. 423). Puede suceder en cualquier campo (afectivo, científico, político, artístico), irrumpe un área de lo conocido, y cobra importancia si implica una “discontinuidad

radical” cuando: 1. Altera las leyes y produce un “exceso”. 2. Abre distintas posibilidades al presente. 3. Impide la “armonía” y da apertura a otros acontecimientos. 4. Conformar cuerpos/afectos subjetivos, admite la “huella” del acontecimiento, inicia el devenir (Badiou, 2008, págs. 426-428).

Bajo la condición que el acontecimiento tiene como particularidad su emergencia, como un fenómeno no previsto, que irrumpe en la realidad de lo ya dado o establecido. El suceso traumático produce una ruptura, una desubicación o una discontinuidad. Aquí el hecho implica espacio, tiempo y sujetos en estado suspendido, solo posteriormente el evento adquiere sentido y puede registrarse. El acontecimiento es definido por Deleuze (2005) como:

un puro devenir sin medida, un puro devenir-loco que no se detiene jamás, en los dos sentidos a la vez, esquivando siempre el presente, haciendo coincidir el futuro y el pasado, el más y el menos, lo demasiado y lo insuficiente en la simultaneidad de una materia indócil...Es una dualidad más profunda, más secreta, enterrada en los cuerpos sensibles y materiales mismos: dualidad subterránea entre lo que recibe la acción de la Idea, y lo que se sustrae a esa acción. (págs. 27-28)

Consideramos que el acontecimiento, de manera similar a la instalación, también es un hecho complejo que implica la presencia de “elementos heterogéneos”, como fenómenos, dinámicas, lugares, “cosas, personas” en un determinado lapso del tiempo (Etchegaray et al., 2016, pág. 13). Es decir, la instalación implica el acontecimiento con distintas posibilidades: unas inherentes a su propia puesta en escena, otras concernientes a las reubicaciones de los públicos, las terceras conexas a las lecturas/sensibilidades/reflexividades suscitadas. Además, teniendo en cuenta que “la instalación total es un lugar de acción interrumpida, en el que estaba ocurriendo, está ocurriendo y puede ocurrir algún tipo de evento” (Kabakov, 2014, pág. 14), dados los tiempos múltiples de la instalación.

La instalación es en sí un acontecimiento, en la medida que perturba temporalmente los espacios donde se encuentre instalada, cuando en los lugares expositivos las instalaciones amplían el uso de los muros y las salas, para ocupar los espacios diseñados como áreas de descanso y circulación de los públicos asistentes. Las instalaciones se convierten en acontecimientos radicales, en el momento que invaden los espacios urbanos, irrumpen en las plazas, llenan los vacíos dejados en las construcciones, alteran las fachadas de las edificaciones, se presentan en las vías de tránsito,

ocupan lugares deshabitados. Es decir, en el lapso de exhibición programado, las instalaciones rompen con la mismidad de todo lo determinado en los lugares cerrados, lo dispuesto en el espacio urbano, y la naturaleza de los ámbitos deshabitados; en consecuencia, resitúan y expanden la mirada, renovando las maneras de percibir y sentir.

Uno de los acontecimientos que influye de manera directa en el público espectador, ocurre al resituar los cuerpos de los participantes en el entorno espacial de la instalación. Las instalaciones en el espacio cerrado perturban las performances de recepción, que efectúan los espectadores, en el momento que los cuerpos de los públicos son invitados a rodearlas, a recorrerlas, a interactuar con sus dispositivos de montaje (especialmente, cuando en los montajes existen varias instalaciones). En tales actuaciones los públicos se ven motivados a ejercitar el sentido háptico, al mover las piezas que conforman el dispositivo; a cruzar de ámbitos iluminados en los que se encuentran a sitios de penumbra, o viceversa; a alterar la percepción de sus cuerpos con reflejos multicolores o concentraciones de oscuridad; a hacer parte de la instalación en las ocasiones que se generan varias proyecciones; a realizar percepciones cenestésicas, cuando los dispositivos estimulan diversos sentidos.

Tal vez los impactos perceptivos –artísticos/estéticos– más des-

tacados en los públicos, se causan cuando las instalaciones son montadas en el espacio urbano, que ineludiblemente se encuentra localizado en el mismo contexto ciudadano de habitación o de frecuentación. Con ello se afecta la existencia de la cotidianidad, al modificar la apariencia del paisaje urbano acostumbrado, o cuando perturba el tiempo dedicado a las rutinas y los trayectos de los desplazamientos habituales.

En este tipo de acontecimientos, la producción artística no es solo lo que podemos percibir y vivenciar como públicos: el acontecimiento también involucra aquellas experiencias y asociaciones con las que se pueden relacionar los componentes y discursos de la instalación, como los sucesos que se originan en el país o el exterior, o los que obedecen a las necesidades más sentidas de expresión de los artistas, encontrándose en las instalaciones los dispositivos apropiados para ponerlos en común. Según Larrañaga (2006), las funciones de las instalaciones son las “de señalar, de indicar, de referir, de representar” (pág. 34), de presentar, de señalar, de producir, de postproducir. Teniendo en cuenta, además, que en ocasiones las instalaciones no señalan necesariamente lo que se encuentra al lado, o pueden rotularlo con el enunciado de lo lejano. En esencia, las instalaciones como una práctica artística contemporánea suelen

articular espacios de significación de los acontecimientos recientes, que tocan nuestra propia existencia.

2. Acontecimientos violentos acaecidos entre 1989 y 2012

A nivel del campo del arte, el período de tiempo acotado se entronca con perspectivas sobre la consolidación del arte contemporáneo colombiano, iniciado desde la década de los años 80, como una respuesta a las necesidades nacionales de expresión/creación y como una manera autónoma de responder a las dinámicas del arte vividas a nivel internacional. Las prácticas artísticas que se estudian pertenecen a las décadas de los años 1990 y 2000, tiempo que particulariza el abordaje del conflicto interno desde las prácticas artísticas, como un acontecimiento del presente que parece no terminar.

El período de estudio enunciado posee correspondencia con hechos históricos de trascendencia mundial como son: el “derrumbamiento del Muro de Berlín” (1989); la “implosión del Socialismo Real” (1990); la culminación de la Guerra Fría y el predominio del capitalismo como único modelo económico, político, social y cultural, dentro de una especie de “fin de la historia” y finalidad de la humanidad (Fukuyama, 1998). Durante este tiempo el capitalismo triunfante expandió su órbita de poder, denominado la “consolida-

ción de la globalización”. Durante la misma época, Suramérica se sometió al “Consenso de Washington”, que implicó la aplicación de la lista de políticas económicas formuladas por los Centros Económicos, el FMI y el Banco Mundial con el pretexto de impulsar el crecimiento económico del continente. Así el Neoliberalismo, que se fue imponiendo gradualmente desde los años 80, logró ascender en el continente a niveles sin precedentes mientras se pauperizaban las mayorías sociales y se depredaba el medio ambiente.

Este proceso socioeconómico-ecológico conllevó al abandono de las responsabilidades básicas del estado, reservándose la administración de las máquinas que garantizan la seguridad y la justicia. Esto se transformó en un lucrativo negocio para el sector privado y las empresas transnacionales, al serles delegadas la financiación y dirección de los servicios sociales básicos como la vivienda, la salud, los servicios públicos y la educación. Simultáneamente, implicó para las administraciones locales un mayor costo financiero, al tener que asumir la inversión social, lo que fue en muchas localidades suramericanas inviable por la carencia de recursos.

La reacción de los pueblos suramericanos ante los avances del neoliberalismo fue heterogénea, generando nuevos movimientos indígenas

(Movimiento Zapatista, 1994; Cochabamba y Quito, 2000), sociales (Piqueteros y Movimiento Sin Tierra, 2000; Otro Davos-Porto Alegre, 2001), el ascenso de gobiernos de tendencias socialistas (Venezuela, Nicaragua, Ecuador, Bolivia), nacionalistas (Brasil, Argentina, Uruguay), y los intentos de fortalecer la economía y la sociedad regional (Alternativa Bolivariana para América Latina y el Caribe-ALBA, 2004) (Santana, 2008, págs. 220-229). En estas circunstancias, el mundo del arte contemporáneo se vio atraído por estas manifestaciones sociales y apostó por su articulación con algunas de sus inquietudes.

Respecto al ámbito nacional, este tiempo coincide con tres grandes momentos que hemos denominado: la “década gris oscura”, la polarización de la guerra interna y el incremento del poder militar, y el período de “la mano tendida y el pulso firme”, cuyas particularidades sociopolíticas son planteadas a continuación.

1) *La “década gris oscura”*. En Colombia los años 80 se conocen como la “década gris oscura” por los altibajos económicos que afectaron el crecimiento y el bienestar social (Perry, 1990). Tal penumbra significa también el endurecimiento de la violencia política, que inicia cuando el M-19 toma la embajada de la República Dominicana; el Cartel de Medellín llega a la Cámara de Representantes; Ronald Reagan impone la guerra internacional

contra el tráfico de drogas (Melo, 2016); inicia la “Guerra sucia de baja intensidad” (Palacios, 2012); continua el genocidio político de los miembros de la Unión Patriótica UP y el Partido Comunista Colombiano PCC; son asesinados un ministro del gobierno, un fundador del M-19, un representante electo a la Cámara, tres candidatos presidenciales y un líder político; se conforma la Coordinadora Nacional Guerrillera; la guerrilla del M-19 toma el Palacio de Justicia; se legalizan los grupos paramilitares; fracasa el Acuerdo de Paz suscrito entre las FARC-EP y el Presidente Betancur.

Los ejércitos que participaban en la guerra interna, conformados por los jóvenes del pueblo, fueron conducidos a aniquilarse mutuamente. No obstante, la mayoría de las acciones bélicas se dirigían contra la población civil, como una visión del horror implementado en el suelo patrio por los perpetradores. El escenario era conformado por los combatientes de los distintos ejércitos asesinando habitantes en las ciudades, los pueblos, los campos y las selvas, bien fuese de manera indiscriminada o selectiva. De esta manera, la violencia política se fue expandiendo e impactando, principalmente, a las comunidades consuetudinariamente marginadas de los magros derechos sociales que ofrece el estado.

2) *La polarización de la guerra interna y el incremento del poder militar.* Dentro de los escenarios posibles para la década de 1990, que avizoraron importantes académicos de la Universidad Nacional y de la Universidad de Carolina (Pizarro, 1990, pág. 60), podemos decir que acertaron en los dos primeros y fallaron en los restantes. Tales escenarios fueron: a. una polarización extrema con tendencia hacia la guerra civil; b. una recomposición autoritaria de derecha y un aumento del poder militar; c. un continuismo conflictivo acompañado de soluciones intermedias; d. una apertura democrática con mecanismos de incorporación de nuevas fuerzas políticas al juego electoral.

Los años noventa inician con el sometimiento de las elites hegemónicas a la fuerza de los narcotraficantes, conocidos como “los extraditables”; se promulgó la actual Constitución Política (Palacios, 2002, pág. 341); el gobierno de Colombia aceptó sin objeciones el modelo neoliberal; los carteles del narcotráfico se convierten en latifundistas y penetran las campañas políticas, como la del Presidente Ernesto Samper Pizano (Período presidencial 1994-1998) (Cárdenas, 2013); las FARC realizan grandes incursiones armadas, capturando un número considerable de militares y políticos (Sánchez, 2013, págs. 67-68); diversos grupos paramilitares se unificaron en una única organiza-

ción denominada Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), y solicitaron validar su protagonismo político y capacidad de negociación con el Estado (1994); una vez fue desmantelado el Cartel de Medellín, las organizaciones de los narcotraficantes se multiplicaron y dedicaron a producir heroína; se generó el “auge de las Microguerras” de los actores armados en las principales ciudades (Jaramillo, 1997); la expansión paramilitar produjo fenómenos como el asesinato de pobladores y los desplazamientos forzados, las sustituciones de poblaciones y las adhesiones de pobladores a las fuerzas violentas (Barbosa, 2009, pág. 177).

3) *El período de “la mano tendida y el pulso firme”*. Durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) se desarrolló el “Plan Colombia”; Georges Bush impuso la Iniciativa Andina contra las Drogas y el “terrorismo internacional”; el gobierno suspendió las negociaciones con las FARC; las FARC y el ELN fueron declaradas a nivel internacional y nacional como “organizaciones terroristas” (Fernández de Soto, 2001, págs. 75-93).

Mientras los paramilitares consolidaron su poder económico y militar, la subversión también se fortaleció e incrementó el número de extorsiones, asesinatos, secuestros, atentados terroristas, destrucciones de la infraestructura, afectaciones de los ecosistemas,

tomas de varias poblaciones, asesinatos y capturas masivas de militares y de políticos en acciones espectaculares. Como reacción, los grupos sociales conservadores, militaristas y paramilitaristas promovieron el irresistible asenso de un nuevo presidente, quien dirigió la campaña política bajo la consigna que anunciaba “la mano tendida y el pulso firme”. Se estableció el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010).

Durante este último período, la sociedad colombiana presenció el incremento de la corrupción, la ampliación de la concentración de la tierra, el auge de los grupos criminales y la extracción de las riquezas nacionales que ejercen las transnacionales y los grupos ilegales; la quiebra de sectores estratégicos del aparato productivo, el consecuente empobrecimiento de las clases desfavorecidas y la descomposición del tejido social (Pécaut, 2015, págs. 45-47 y 49-51). Sobre todo, la exacerbación de la violencia y el imperio del terror. En este período se produjeron las grandes masacres y desplazamientos de poblaciones civiles; los jefes paramilitares fueron extraditados; las tierras despojadas pasaron a manos de élites poderosas, “adquiridas de buena fe”; se dio inicio al gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018).

6 millones de víctimas, incluyendo 5 millones de desplazados (Pizarro, 2015, págs. 71-76. Pécaut, 2015, págs. 43-44),

que ha dejado la “guerra sucia de baja intensidad” en el período de 1985 a 2013; la agudización de la violencia política generada por el recrudecimiento de los enfrentamientos armados producidos por las organizaciones insurgentes; la exageración de la fuerza implementada por los grupos paramilitares; las manifestaciones violentas de los agentes estatales y las exacciones de los grupos delincuenciales. Todo lo anterior ha hecho blanco en la población civil de manera dramática y que según Eduardo Pizarro (2015) se puede catalogar de “catástrofe humanitaria” (págs. 71-86). En este contexto, probablemente los artistas contemporáneos, que se refieren con sus obras y proyectos a la violencia política del país, enuncian que las políticas encaminadas a propiciar la paz también generan la reproducción de la violencia, como una especie de irremediable tormenta que no amaina. Igualmente, podrían expresarse sobre las simulaciones que implican la solución de la guerra interna; al tiempo que constituyen testimonios y huellas de la barbarie acumulada.

3. Instalaciones relacionadas con la violencia política

La vigencia de sensibilidades y prácticas artísticas se encaminan a crear arte que aluda a la violencia política. Aquí se debe aclarar que una obra de arte no representa de manera explícita las posiciones ideológicas, políticas y sociales de los artistas, sino que revela la ideología icónica de las imágenes.

Es decir, ninguna imagen es inocente, sino que conlleva y activa contenidos con finalidades específicas de acuerdo con el capital cultural que posean los públicos (Bourdieu, 2001, págs. 131-164; 1989). Por consiguiente, “la homología entre los campos hace que las luchas por lo que está en juego, específicamente en el campo autónomo, produzcan automáticamente formas eufemizadas de las luchas económicas y políticas entre las clases” (Bourdieu, 1989, págs. 13-14).

Empleamos la palabra violencia para explicar o transmitir el sinnúmero de ideas que produce y de imágenes que se tejen a su alrededor. Como signo denota represión, venganza, brutalidad, asalto, detención, secuestro, tortura, mutilación, aserramiento, asesinato, desaparición, genocidio, horror, terrorismo, dolor, cicatriz, etc. En general, con esta palabra comprendemos el exterminio selectivo o masivo, organizado y ejecutado de manera sistemática por los dueños de los distintos ejércitos, que en nuestro país atentan contra los ciudadanos y poblaciones inermes.

Respecto a los anteriores enunciados, podemos inquirir: ¿Cuáles son algunos de los principales artistas y las instalaciones creadas entre 1989 y 2012 que operan como testimonios y huellas de los acontecimientos violentos? ¿Qué es lo que activa las imágenes de las instala-

ciones como dispositivos que implican la violencia política?

3.1. Acontecimientos violentos en la instalación "Atrabiliarios" de Doris Salcedo

Una de las obras de Doris Salcedo que particularmente ha impactado por su solución técnico/matérica y por la imagen que cita los acontecimientos de los últimos tiempos, es la titulada "Atrabiliarios" (1992-2004). De

hecho, el mismo título alude al "carácter violento" o relacionado con la "furia patológica" desatada en un hecho criminal. La artista después de realizar el trabajo de campo con familiares sobrevivientes de las personas desaparecidas y, tal vez, sobre los procesos de exhumación de restos de las víctimas, identificó como recurso creativo que los zapatos eran empleados como vestigios que permitían el reconocimiento de las personas asesinadas.



Figura 1. Atrabiliarios (Detalle). 1992-2004. Doris Salcedo. Instalación en muro con yeso, madera, zapatos, en nichos cubiertos con vitelas de animal, cosidas con hilo quirúrgico y sobre el piso cajas recubiertas con fibra de origen animal. Dimensiones variadas. Fuente: Solomon R. Guggenheim Museum (2015). Retrospective Doris Salcedo. New York, June 26-October 12. Photo: David Heald. Recuperado de <https://www.guggenheim.org/audio/track/doris-salcedo-atrabiliarios-1992-2004>

Para la instalación de "Atrabiliarios", Doris Salcedo recurrió a los zapatos usados por mujeres, calzado de diversas formas y colores. Estos se encontraban encerrados en una serie de cajas, armadas con vitelas

extraídas de piel de animal, que fueron ubicadas en el piso, debajo de una hilera de veinte nichos, construidos en las paredes del espacio expositivo. Los zapatos fueron dispuestos en pares o unidades, de manera similar se

encontraban dentro de nichos cubiertos por vitelas. Cada vitela de forma rectangular fue fijada por los extremos a la pared, empleando hilo quirúrgico como si fuesen suturas médicas. Algunos nichos, elaborados con el mismo material, se encontraban vacíos, como si estuviesen dispuestos para llenarlos con nuevas evidencias, con otros vestigios, o como si únicamente pusieran de presente el vacío, que dejó alguna mujer desaparecida.

Las superficies opacas de todos los contenedores no permitían percibir con claridad su contenido, es como si su

ocultamiento se relacionase con todo lo sucedido a las víctimas durante los últimos momentos de su existencia. Tal vez la artista alude con los objetos, que estuvieron en íntimo contacto con los cuerpos de los desaparecidos, a la relación entre la presencia de las personas y el tiempo de su desmaterialización, como una incógnita irresoluta que hace parte de la dolorosa tortura psicológica, aplicada a los parientes sobrevivientes, y la sobre-expuesta didáctica del terror, destinada por los perpetradores al resto de la sociedad (García, 2010, págs. 96-97).

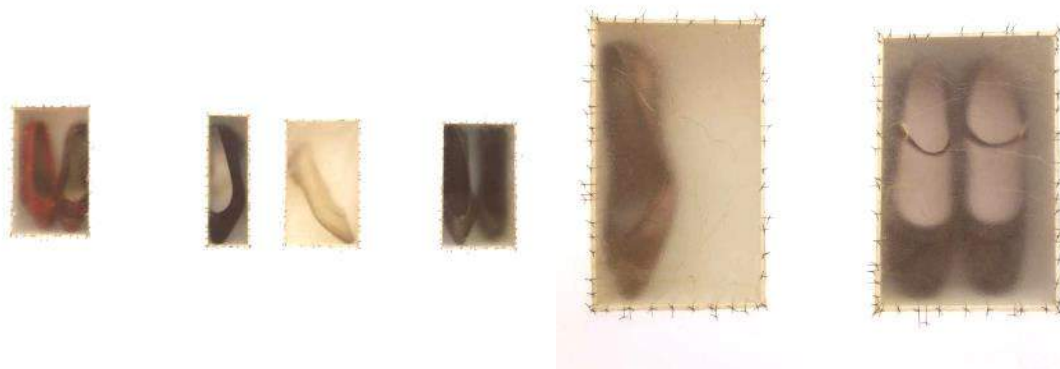


Figura 2. *Atrabiliarios* (Detalles). 1992-2004. Doris Salcedo. Instalación en muro con yeso, madera, zapatos, en nichos cubiertos con vitelas de animal, cosidas con hilo quirúrgico y sobre el piso cajas recubiertas con fibra de origen animal. Dimensiones variadas. Fuente: Schneider, Mary Emily (2014: 226). *Material Witness: Doris Salcedo's Practice as an Address on Political Violence through Materiality*. Doctoral dissertation, Cambridge (Massachusetts): Harvard University. Recuperado de <https://dash.harvard.edu/handle/1/11746516>

La instalación también llama la atención por la fragilidad de su materialidad. El hecho que predomine la piel, de los zapatos y las vitelas, adheridas con costuras temporales, es como si también estuviese condenada a la inestabilidad, al

desmantelamiento y su desaparición, dada su constitución orgánica y fungible, similar a la vulnerabilidad de los cuerpos de las mujeres desechas y desechadas. De acuerdo con Didi-Huberman (2014), para las sensibilidades puristas la

instalación es “insoportable de ver” (pág. 74). Aquí no existe ninguna apoteosis de la belleza ni de principios morales ni del buen gusto, lo que se muestra son profundos traumas sociales, puestos por la artista como una interpelación ante públicos polarizados en contra y a favor del terrorismo pululante difundido masivamente. Al parecer, ante el tópico del esteticismo, la artista asume una posición escéptica o herética. Es evidente que su obra se encuentra fuera del limes o marco del esteticismo, en la medida que no podemos encontrar en los objetos, los materiales, y los conceptos que soportan la obra de “*Atrablliaros*”, nada que los pueda vincular con la unidad, equilibrio o armonía que produce el ideal estético de la Belleza, preconizado y buscado a través de la idealización del arte.

Los objetos de la obra nos hablan de vestigios de gente exterminada brutalmente, posiblemente de elementos encontrados en el momento de ser exhumados los restos, o que quedaron en los roperos de las personas asesinadas o desaparecidas; de objetos que comprueban lo efímero de su presencia, de huellas que testimonian el sufrimiento, del truncamiento de sus existencias, de testimonios silentes del terrorismo desatado, de los últimos recordatorios involuntariamente dejados a su parentela.

Mientras los nichos escavados hacen rememorar los osarios de los cementerios y las cajas se relacionan con las urnas para guardar los restos humanos, de similar manera, las vitelas y el tratamiento dado para fijarlas a los muros forjan asociaciones desagradables, derivadas de la materia viva: de los fluidos, grasas y olores que se desprenden al ser manipulada. Es decir, la solución técnica/matérica y la imagen van más allá de la visualidad para conectarnos con varios canales de percepción, que activan la memoria experimentada del desagrado, y que sacuden a nivel emocional.

Frente a los hechos históricos, cuando son más eficientes las explicaciones basadas en pruebas y declaraciones irrefutables, podemos inquirir: ¿para qué dejar vestigios y registros de tan trágicos destinos?; o como diría Didi-Huberman (2014): “Ocurre, en tiempos de guerra, con la pedagogía como con la poesía: uno se pregunta fatalmente a qué, para quién puede servir todo esto” (pág. 228). La solución que ofrece Doris Salcedo es la de mostrar, a través de la conservación de los zapatos, la manera como los sobrevivientes y la artista realizan un acto de duelo por las existencias y sus posibilidades arruinadas absurdamente, por los cuerpos ausentes, por aquellos cuerpos deshechos y desechados, cuya presencia es relegada a la memoria, que de no dejar testimonios y huellas también desaparecería.

Existe una paradoja en el sentido que la realidad violenta supera el concepto del término y sus representaciones, ya que la primera con sus prácticas de terror tiene efectos concretos sobre quienes es aplicada, y en los sobrevivientes, cuyos efectos son ampliamente registrados a partir de vivencias específicas. ¿Quién puede negar el arruinamiento de la existencia, la miseria material que suscita, la desolación que produce, el impacto que produce el dolor ocasionado? Pero la paradoja también nos ubica en el lugar de los dilemas cuando inquirimos: ¿de qué manera se abordan con las prácticas artísticas los acontecimientos del pasado, cuando son de hecho prácticamente irrecuperables en todas sus dimensiones? Asumiendo las reflexiones de Jean-Luc Nancy (2005), lo que puede ocurrir con las prácticas artísticas es que los creadores establecen nexos del concepto con las imágenes de la violencia, pero nunca tocan la cruel realidad. O sea, que sus figuraciones tan solo funcionan como indicativos: señalan o guardan huellas, narran la angustia y el sufrimiento, archivan la memoria y se transforman en testimonios artísticos de la tragedia social que se padece en Colombia.

3.2. Acontecimientos violentos en la instalación “Emberá-Chami” de Rosemberg Sandoval

El proceso de “lectura” que sugiere Georges Didi-Huberman

(2004), considera que las imágenes artísticas tienen por lo menos tres posibilidades: una literal que muestra de manera alusiva los acontecimientos; la segunda, inferida, correspondiente a las causas o razones últimas de los hechos; la tercera constituye un registro nemotécnico. Es decir, las imágenes que proceden del campo del arte posibilitan ver, saber y memorizar lo acaecido (págs. 41-43), asumido como un acontecimiento testimonial y huella de los hechos memoriosos.

Se hace factible ejemplarizar las tres posibilidades de la imagen artística que plantea Didi-Huberman con las imágenes generadas por la instalación de Rosemberg Sandoval, titulada “Emberá-Chami” (2008). Para solucionar la instalación, el artista dispuso en el fondo de una urna de cristal una capa de huesos humanos, y sobre estos un par de botas pantaneras. Estas se encuentran intervenidas con astillas de huesos humanos, de distintas longitudes, atravesando desde el interior el material de caucho. La urna fue mostrada sobre una peana oscura de base amplia mientras un bombillo de bajo voltaje ilumina, desde la parte superior la composición.

Con el material empleado y los objetos intervenidos, el artista alude a los acontecimientos concretos, relacionados con los asesinatos, “los desplazamientos forzados” y los efectos lesivos del desarraigo, específicamente de la

comunidad indígena implicada en el título (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015): instalación montada, posiblemente, para significar la situación que afecta a múltiples comunidades, impactadas por la implementación de las estrategias terroríficas de la Necropolítica imperante (Mbembe, 2011).

En cuanto al historicismo, la instalación de Rosenberg Sandoval transgrede la realización de un telos o finalidad última del arte, propios de la creencia en un “movimiento autónomo de un principio superior y supraindividual”. El artista solo realiza aportes al destino consabido y metafísico del arte, sirviendo a un propósito que le ennoblece, pero que supera sus limitados esfuerzos y aportes creativos y donde se

obedece a una lógica interna, a leyes de desarrollo propias e inmanentes, y que es independiente de influjos exteriores, entre los que hay que contar no sólo las condiciones de vida sociales, sino también la constitución psicológica individual del artista. (Hauser, 1975, pág. 125)

Así lo han planteado los historicistas que impulsan la

autonomía incontaminada del arte desde el siglo XIX. En contravía, y citando a Bertolt Brecht, explica Didi-Huberman (2008):

El arte “más avanzado”, dice, no es el de la autonomización abstracta de los medios formales sino, al contrario, aquel donde debe descansar la cuestión del referente histórico en unos procesos que llama, en su diario, “un gran paso hacia la profanización (sic), la descultificación (sic), la secularización del arte”. (pág. 32)

Esta obra tiene una fuerte relación con el tipo de calzado que emplean los campesinos colombianos; calzado que, además, es usado tanto por los grupos de insurgentes como de paramilitares. Fácilmente podemos recordar que en los miles de imágenes donde se relatan las acciones violentas de los distintos grupos armados, las botas pantaneras hacen parte de los uniformes y pertrechos militares, haciéndose siempre presentes, del mismo modo, como parte del vestuario de los campesinos, afrocolombianos e indígenas. Con ello el artista alude a un elemento propio de los estratos populares colombianos.



Figura 3. *Emberá-Chami*. 2008. Rosemberg Sandoval. Objetos intervenidos (Botas pantaneras Venus, astillas de huesos humanos, bombillo de bajo voltaje, urna de cristal). Museo Arqueológico La Merced, Cali. Fuente: Tafur, Paola Andrea (2015: 100). *Rosemberg Sandoval. Obra 1980-2015*. Cali: Universidad del Valle.

Desde esta lectura relacionada con los acontecimientos violentos, los restos humanos punzantes, fueron “recolectados en fosas comunes de diferentes poblaciones colombianas afectadas por la violencia” (Diago, 2008). Es decir, que los fragmentos físicos de “*Emberá-Chami*” indican que fueron presencias vitales, existencias ubicadas y ahora ausentes (Krauss, 2006, págs. 220-222). También señalan los rastros de la muerte y destrucción donde se instalaron los pies de los perpetradores. Al mismo tiempo, connotan la manera como el cuerpo social de los colombianos se desintegra desde el interior, produciendo múltiples vacíos y traumas.



Figura 4. *Emberá-Chami* (Detalle). Rosemberg Sandoval. Objetos intervenidos (Botas pantaneras Venus, astillas de huesos humanos, bombillo de bajo voltaje, urna de cristal). 2008. Fuente: Ministerio de Cultura (2010b: 173). *Catálogo ¡Urgente! 41 Salón Nacional de Artistas*. Bogotá: Mincultura.

En cuanto a las causas, recordamos que durante el período de la llamada “Guerra sucia de baja intensidad”, ubicada por Marco Palacios entre 1985 y el presente (2012, pág. 42), la intensificación de la violencia política alcanzó los niveles indicativos más altos, y las atrocidades cometidas con los pretextos de garantizar la “Seguridad Democrática” y “Refundar la Patria” (López et al., 2010), desbordando el límite de la barbarie hasta el punto de hacer tambalear los Derechos Constitucionales y el Derecho Internacional Humanitario. Es decir, se produjo la exacerbación de la crueldad y la impunidad, sumergiendo el país en la tormenta de sangre, que no amaina hasta el momento presente.

3.3. Acontecimientos violentos en la instalación “David” de Miguel Ángel Rojas

Entre los efectos de la guerra interna, los combatientes también son impactados por la violencia. Obras como la serie de doce fotografías titulada “David” (2005) de Miguel Ángel Rojas, registran a un joven exmilitar “profesional” que asume una pose similar al David de Miguel Ángel Buonarroti. Sumada al evidente juego del título y el autor. Se trata de 12 retratos (seleccionadas de treinta tomas), impresos en gran formato a blanco y negro, que exhiben la mutilación de la pierna izquierda, producida por la activación de una “mina antipersona”, mientras el personaje aparenta una expresión de imperturbabilidad.

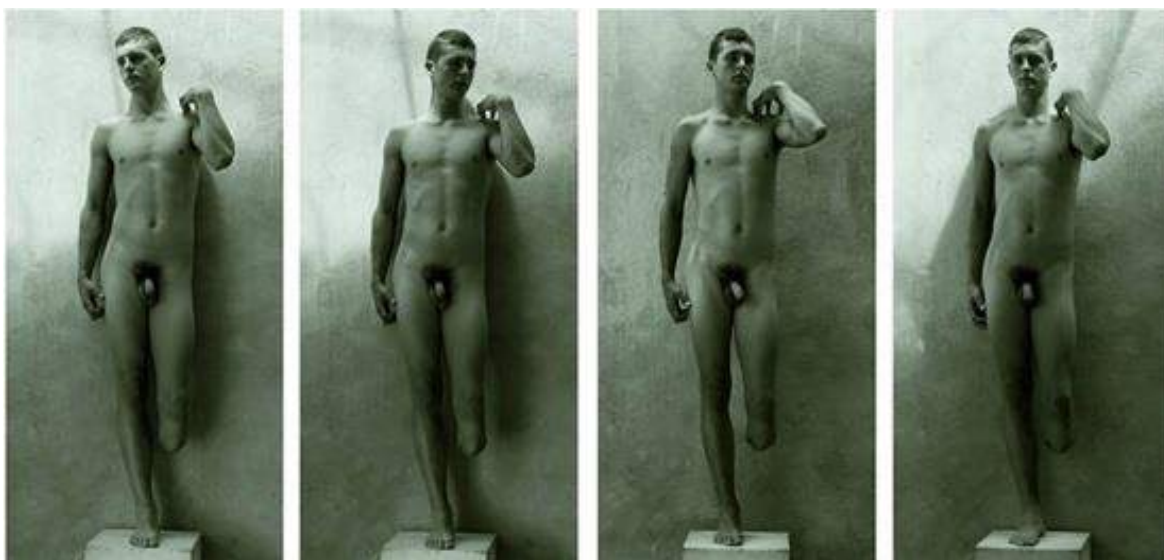


Figura 5. *David* (Detalle). 2005. Miguel Ángel Rojas. 12 fotografías a B/N impresas sobre papel, c/u 200 x 100 cm. Fuente: Museo de Arte del Banco de La República (2007). *Miguel Ángel Rojas: Objetivo Subjetivo. Bogotá, noviembre 28 de 2007 a febrero 25 de 2008.* Recuperado de http://www.banrepcultural.org/correos/exposiciones/2007/2811_miguelangel-rojas.htm

Para Natalia Gutiérrez Echeverri el “*David*” del Miguel Ángel Rojas hace parte de lo que ella denomina los “objetos perversos”, aludiendo a un escrito de Julia Kristeva (2010), “construidos con una lógica envenenada que en el fondo es un desafío al poder”. Entre estos se encuentra lo “excluido y lo abyecto” como materiales y efectos escatológicos (semen, sangre, orina, carne y piel conservadas, olores nauseabundos), imágenes que aluden a la presencia de la muerte (mariposas negras) y seres mutilados (págs. 179-189).

Este desafío al poder se puede leer en doble vía: por una parte, como una afrenta al llamado “buen gusto” y al uso de los materiales aceptables del mundo del arte; por otra parte, la alusión a las imágenes de las mariposas negras y de personas deformadas entrañan la guerra interna. En conjunto articulan un registro de la presencia disruptiva de las víctimas, existentes en el ámbito social. Respecto al exsoldado mutilado dice Miguel Ángel Rojas, citado por Gutiérrez (2010):

José Antonio -el soldado y modelo de David- me contó su historia y colaboró con otros proyectos que surgieron en el proceso, y que deseché porque resolví registrar su cuerpo incompleto, una incompletitud trágica más que erótica. Le pedí que se desnudara y descubrí que su cuerpo era completamente clásico, me recordó al David de Miguel Ángel. (2010, pág. 187)

Puede operar en la estrategia creativa de Miguel Ángel Rojas lo que Santiago Rueda Fajardo (2006) identifica como un “engullimiento crítico del modelo cultural impuesto expropiando, desjerarquizando y deconstruyendo el sistema simbólico oficial” (pág. 18), al apropiarse de una de las obras canonizadas por la cultura universal para expresar su sentir y reflexión sobre la realidad de los combatientes colombianos, con una imagen visual de la derrota.

La evidente mutilación, la cicatriz de la herida suturada (que no vemos pero que intuimos) y el dolor encarnado, son algunas de las estrategias a las que recurre Miguel Ángel Rojas para representar los cuerpos de los combatientes puestos en situaciones límite. Alusión escueta a la realidad de los cuerpos alterados, mutilados y segregados; cuya instrumentalización y destrucción son justificadas con los discursos patrioterros de los poderes en pugna. Al respecto dice Miguel Ángel Rojas, citado por Gutiérrez (2010):

Mi estudio está cerca del Hospital Militar de Bogotá, y con frecuencia veo subir con dificultad a excombatientes en muletas, por lo general muchachos de clase popular, víctimas, como tantas otras, de esta guerra entre las llamadas “dos Colombias” (pág. 187).

Lo que se encuentra en la versión fotográfica de Rojas es la figura de un joven, proveniente de los estratos

bajos del pueblo colombiano, arruinado en su corporalidad; metáfora evidente de la sumisión a los órdenes en pugna, del potencial agresor que se transformó en indefenso, de la derrota ante el enemigo, de las mutilaciones físicas/mentales y las frustraciones que padecen los combatientes implicados en la guerra. Interpretando a Michel Foucault (2002), podríamos decir que es el destino adverso de los “cuerpos dóciles”, de los cuerpos “como objeto y blanco de poder” (págs. 139-142).

Para un espectador sin prevenciones, Miguel Ángel Rojas representa un cuerpo pletórico de connotaciones, un cuerpo que es del excombatiente modelo, pero también el de muchos otros. Aunque continúan existiendo y respirando, son cuerpos que “lloran, sollozan y gritan como si fueran un rostro... El sonido que proviene del rostro o que lo atraviesa es de agonía, de sufrimiento” (Butler, 2006, pág. 168). Su figuración alude a la ruina, a la deleznable supervivencia, sobrecrita con la expresión de la melancolía y el dolor, del ensimismamiento, de un demolidor silencio y el aislamiento. Esta denotación es reforzada con la predominancia de los grises y el vacío donde posa, connotando el incierto rumbo de la existencia. Antítesis del heroísmo, el cuerpo arruinado es una evocación directa de diferentes memorias adversas.

En la imagen del “*David*” es evidente el anacronismo y la

“significación sintomática”, porque en esta dialéctica conjuga el pasado con el presente; dándose cita “todas las memorias involuntarias de la humanidad” (Didi-Huberman, 2011, págs. 143 y 171) sobre los conflictos armados y las imágenes producidas por el arte, sobre los desastres que las guerras causan en los cuerpos de los involucrados. La imagen es sintomática porque detiene, desconcierta, confunde, sustrae la razón, ante la monstruosidad producida por la barbarie y el aturdimiento que implica escapar a la muerte. Tales imágenes son asumidas como las ineludibles consecuencias de la guerra interna, donde los cuerpos de los jóvenes combatientes se arriesgan para ser asesinados o transformados en ruinas ambulantes, vestigios de existencias truncas, indicios de historias trágicas. Engranajes de la máquina de exterminio donde los combatientes, por lo general de extracción popular, son sacrificados u ofrendados para preservar y servir a intereses económicos y políticos ajenos, para asesinar y ser asesinado en guerras que no debieran comprometerlos.

Imperativo deber patriótico/político donde se escenifica un “darse la muerte... sacrificarse por otro, morir por el otro” (Derrida, 2006, pág. 22), desaparecer por lo otro; auto/sacrificio por la preservación de los demás y el sacrosanto orden regente, en total anonimato; víctima sacrificial ofrendada para mantener los privilegios del poder, del dominio sobre territorios, bienes y

existencias. El cuerpo ha dejado de ser considerado por los dueños del poder como la única y certera propiedad del sujeto/yo que existe en él, último resguardo de vivencia interior, espacio de quien toma decisiones que enrumban el destino.

Según Jean Baudrillard (1980), “los millones de muertos de guerra se cambian en valor, según una equivalencia general: “la muerte por la patria”; son convertibles en oro, puede decirse, no están perdidos para todo el mundo” (pág. 206). El cuerpo se cuenta como otro producto entre productos, con valor de equivalencia en salarios mínimos, acorde con su estrato social, capital cultural y potencial de desempeño, extrañado de su ser por las máquinas de la producción, del poder, y de la subversión; máquinas que reclutan, disciplinan, acumulan, gastan y deshechan los cuerpos de los jóvenes de los estratos populares.

Alusión a los cuerpos de los combatientes, cuerpos de sujetos que perdieron la autodeterminación y el autocontrol sobre la propia existencia, mientras les hacen actuar los juegos del ascenso y la seguridad social; mientras sueñan con lograr la acumulación monetaria, el bienestar, la felicidad. Con el tiempo, anhelantes de convertirse en propietarios de viviendas, de la limitada asistencia social, y la paupérrima pensión del Estado.

A distancia del bienestar prometido, las vidas son transformadas en existencias precarias,

como repercusiones de la violencia política impuesta sobre los cuerpos de los combatientes mestizos, indígenas, afrocolombianos. A través de las imágenes fotográficas, Miguel Ángel Rojas plantea la fusión del arte con las miserias de la vida y realiza con su práctica la entrega de existencias reales a los públicos, jamás como simples reflejos. Miguel Ángel Rojas al desnudar y mostrar con sus imágenes las mutilaciones que ocurren en los cuerpos de los combatientes durante los enfrentamientos, pone en entredicho el marketing montado por los ejércitos en disputa para fomentar el reclutamiento. El artista logra demostrar los valores falaces que primaron en quienes fueron amputados, quedaron paralíticos, perecieron o desaparecieron.

Conclusiones

La producción de las instalaciones actuales es dispuesta como planteamiento de diálogos y lecturas abiertas y múltiples, mientras abren oportunidades de reflexión y de actuación. Proponiendo imágenes, activaciones, relaciones, conexiones, reconocimientos, memorias, reconciliaciones y experiencias artísticas/estéticas, entre otras posibilidades, o como dirían Deleuze y Guattari (1997) creando “bloques de sensaciones” (págs. 164-168), cuyos efectos ocasionados en las capacidades de reflexividad, interacción o fruición, son difícilmente predecibles en los distintos públicos. Bajo esta perspectiva, los artistas tratan con diversas sensibilidades/racionalidades los

acontecimientos que emplean como pre/textos en la traducción/producción/posproducción del arte actual; requiriendo diversos tipos de referentes y abordajes para diseñar y montar las instalaciones. En este sentido, lo propio de este tipo de prácticas artísticas contemporáneas, puede remitir a un presente; asumido en el estudio que disponemos como los atroces acontecimientos que han tocado las sensibilidades de los artistas colombianos contemporáneos, provocando en ellos “la necesidad de hacer arte en tiempos de violencia y de terror” (Giunta, 2001: 41). Como resultado, se hace factible la producción de las instalaciones, cuya explicación circunstancial, por lo general, solamente se suele leer o interpretar como indicaciones o resignificaciones de los acontecimientos de manera alegórica; tal vez, creadas para interpelarnos ante la abismal contemporaneidad, que nos incluye como sujetos de la convulsa actualidad.

Los artistas tocados o próximos a los afectados por la violencia política, la guerra de exterminio contra sectores del pueblo, el desplazamiento a la fuerza, el despojo de su bienes y tierras o la expansión de la miseria, contribuyen a rehacer con las imágenes la memoria de la barbarie y los padecimientos vivenciados; incluyendo a los mismos combatientes, quienes son reclutados de los sectores populares. Lo cual hace posible

considerar que operan estrategias demenciales del “Biopoder” (Foucault, 2007: 163-176) y la “Necropolítica” (Mbembe, 2011), causado por el odio o temor que produce en las familias dueñas del capital, del poder y de los ejércitos en guerra, la excesiva capacidad reproductiva de los grupos sociales menos privilegiados, la insatisfacción, y demandas crecientes ante las limitadas condiciones de vida, el desbordamiento de las actividades subversivas y delincuenciales, correspondientes a quienes se debe supuestamente controlar; o como explica Foucault: “Si el genocidio es por cierto el sueño de los poderes modernos. Ello no se debe a un retorno, hoy, del viejo derecho de matar; se debe a que el poder reside y ejerce en el nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos masivos de población” (2007: 166). Circunstancias que dan pretextos a los poderosos para radicalizar el uso de la fuerza. Al respecto, inquiere Michel Foucault: “En la guerra habrá, en lo sucesivo, dos intereses: destruir no simplemente al adversario político sino a la raza rival, esa (especie) de peligro biológico que representan, para la raza que somos, quienes están frente a nosotros” (2000: 233).

Posiblemente las instalaciones como dispositivos de los acontecimientos violentos fueron montadas por los artistas como una connotada posición política, relacionada con la ineludible importancia de conservar la memoria histórica y el derecho a la

vida; bastante alejadas de la “historia de bronce”, que reclama el establecimiento y afianzan los medios que, según Didi-Huberman (2008): “se convierte también en imágenes del acontecimiento que procede por montaje y “re-toma de imágenes” que... interroga nuestra capacidad para saber ver hoy los documentos de nuestra oscura historia” (pág. 45). De lo anterior podemos decir que los artistas citados construyeron imágenes testimonios y huellas, que hoy nos permiten abordar el pasado de manera alterna a las historias escritas y a las noticias registradas. Generalmente documentadas y redactadas por los vencedores y frecuentemente alteradas, banalizadas o negadas con la permanente substitución de la información, que es transmitida por los medios de comunicación. Narraciones masivas que ocultan y que nunca dan cuenta de todo el dolor, el exterminio, el terror padecido, sobre todo de quienes los determinan y los financian.

Ante los sucesos generados por la guerra, los artistas Doris Salcedo, Rosemberg Sandoval y Miguel Ángel Rojas con sus instalaciones problematizan la apertura de la visión, retoman la textura de la experiencia viva de las ruinas humanas, discuten las fronteras entre la ética y la política, median la brecha planteada entre las posibilidades de la visualidad y la opción de la alteridad, y buscan construir una historia diferente a la instituida y difundida a nivel mediático. Con otros términos, Doris

Salcedo, Rosemberg Sandoval y Miguel Ángel Rojas vuelven a cuestionar con sus prácticas artísticas la supuesta atribución de lo indescriptible, lo “insoportable de ver” y la invisibilidad de los hechos atroces, para dar respuestas creativas que se acercan a la apariencia de los hechos, transmutándolos los acontecimientos violentos en acontecimientos artísticos y sensibles. Acontecimientos artísticos en el sentido que realizan aportes significativos al acervo de la cultura visual; y sensibles en la medida que concitan sentimientos, reflexiones y actitudes ante los sucesos violentos. Desde el ejercicio interpretativo que realizamos, sus obras son “actos críticos de resistencia, interpretaciones insurgentes, actos incendiarios” (Butler, 2010, pág. 94), que revelan la precariedad de la existencia y la brutalidad de los poderes en pugna.

Los artistas parecen sugerir que cuando se recrean las ruinas humanas, se hace factible vincular la visualidad contemporánea de la amenazante violencia al proceso de resignificación, involucrado en los procesos creativos. Con ello se estaría invitando a tender lazos de solidaridad y a promover los cambios necesarios, a través de las acciones realizadas políticamente, con miras a superar la continuidad, el predominio del desastre y el terror impuesto.

También existe la posibilidad que las prácticas artísticas puedan concitar las sensibilidades, al recrear las conexiones afectivas con las víctimas y los sobrevivientes,

mientras invitan a los públicos/lectores a reflexionar sobre su propia vulnerabilidad, que lejos de hacerlos sentir seguros, advierten que sobre cada uno de nosotros oscila el péndulo del desastre y el dolor.

Referencias

Agambem, G. (2014). ¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo, la Iglesia y el Reino. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Badiou, A. (2008). Lógicas de los mundos: el ser y el acontecimiento, 2. Buenos Aires: Manantial.

Barbosa, M. (2009). Justificaciones de la violencia política y la "Guerra contra el narcotráfico". En Barbosa, Mario y Yébenes, Zenia (Coords.). Silencios, discursos y miradas sobre la violencia. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.

Barthes, R. (1989). La cámara lucida. Notas sobre la fotografía. Barcelona: Paidós.

Baudrillard, J. (1980). El intercambio simbólico y la muerte. Caracas: Monte Ávila.

Bishop, C. (2010). Installation art. A critical history. London: Tate Publishing.

Bonet, E. (2014). La instalación como hipermedio (una aproximación). En Escritos de vista y oído. Barcelona: Museu d'Art

Contemporani de Barcelona-MACBA.

Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. Lisboa: Difel.

Buchloh, B. (2006). El espacio sólo puede conducirnos al paraíso. En Larrañaga, Josu. Instalaciones. Donostia-San Sebastián: Nerea.

Butler, J. (2010). Marcos de guerra. Las vidas lloradas. México: Paidós.

Butler, J. (2006). Vida precaria: El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós.

Cárdenas López, H. (2013). El elefante de Samper tenía antecesor en gobierno de Gaviria: Myles Frechette. En Periódico El País. Cali, diciembre 8. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/elefante-samper-tenia-antecesor-gobierno-gaviria-myles-frechette>.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). Embera Chamí por Rosenberg Sandoval. Bogotá: Museo Oropéndola Arte & Conflicto. Recuperado de <http://centrodememoriahistorica.gov.co/museo/oropendola/embera-chami/index.php>.

Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Barcelona: Paidós.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Qué es la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Derrida, J. (2006). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Diago, M. (2008). El arte político de Rosenberg Sandoval. Bogotá: Periódico El espectador, diciembre 14. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impresso/cultura/articuloimpreso99002-el-arte-politico-de-rosenberg-sandoval>.
- Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Didi-Huberman, Georges (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la Historia, 1*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Etchegaray, R., et. al (2016). *Acontecimiento y creatividad en la filosofía de Gilles Deleuze. Un nuevo modo de sentir y percibir*. San Justo/Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Fernández Arenas, J. (Coord.) (1988). *Arte efímero y espacio estético*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández de Soto, G. (2001). Logros de la política exterior de Colombia: 1998-2002. En *Revista Colombia Internacional*. Bogotá: Universidad de los Andes, septiembre-diciembre. Recuperado de <http://colombiainternacional.uniaandes.edu.co/view.php/390/index.php?id=390>. <https://doi.org/10.7440/colombiaint53.2001.04>
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits III 1976-1979*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1 - la voluntad del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F. (1998), *El fin de la Historia y el último hombre*. Santafé de Bogotá: Planeta.
- Groys, B. (2008): *Bajo sospecha. Una fenomenología de los medios*. Valencia: Pre-Textos.
- Groys, B. (2014): *Volverse público: Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2015.i20.15>

- Giunta, A. (2001). Paul Virilio. Una introducción. En Virilio, Paul. El Procedimiento silencio. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Echeverri, N. (2010). Objetos perversos. En Miguel Ángel Rojas: Esencial, conversaciones con Miguel Ángel Rojas. Bogotá: Paralelo 10-Planeta.
- Hauser, A. (1975). Teorías del arte: tendencias y métodos de la crítica moderna. Madrid: Guadarrama.
- Jaramillo, A. (1997). Consideraciones sobre el conflicto armado en el Medellín de los años noventa. En Revista Estudios Sociales N° 10. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/16152>.
- Kabakov, I. (2014). Sobre la instalación total. México: Cocom.
- Kabakov, I. y Groys, B. (2008). De las Instalaciones: Un diálogo entre Ilya Kabakov y Boris Groys. Otoño 1990. Recuperado de <http://www.lugaradudas.org/archivo/pdf/cuartilla5.pdf>
- Krauss, R. (1985). La escultura en el campo expandido. En Foster, Hal (Ed.). La posmodernidad. Barcelona: Kairós.
- Krauss, R. (1997). El inconsciente óptico. Madrid: Técnos.
- Krauss, R. (2006). Notas sobre el índice (1977). En La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos. Madrid: Alianza.
- Larrañaga, J. (2006). Instalaciones. Donostia-San Sebastián: Nerea.
- López Hernández, C., et. al (2010). Y refundaron la patria... De cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado Colombiano. Bogotá: Debate.
- Mbembe, A. (2011). Necropolítica. Seguido del gobierno privado indirecto. Madrid: Melusina.
- Melo, J. (2016). La lucha contra el narcotráfico: éxitos y limitaciones. En Colombia es un tema. Recuperado de <http://www.jorgeorlandomelo.com/luchnarco.htm>.
- Michaud, Y. (2007). El arte en estado gaseoso. Ensayos sobre el triunfo de la estética. México: FCE.
- Mitchell, W.J.T (2009). Teoría de la imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual. Madrid: Akal.
- Museo de Arte del Banco de La República (2007). Miguel Ángel Rojas: Objetivo Subjetivo. Bogotá, noviembre 28 de 2007 a febrero 25 de 2008. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/correos/exposiciones/2007/2811_miguelangel-rojas.htm
- Nancy, J. (2005). The Ground of the Image. Nueva York: Fordham University Press.

- Palacios, M. (2002). Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994. Bogotá: Norma.
- Palacios, M. (2012). Violencia pública en Colombia 1958-2010. Bogotá: FCE.
- Pécaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.) Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá: República de Colombia. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%20C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Perry, G. (1990). Una década gris oscura. En periódico El Tiempo. Bogotá, agosto 7. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-69438>.
- Pizarro Leongómez, E. (1990). Escenarios posibles de Colombia en los 90. En Revista Análisis Político, No 10. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74315/67142>
- Pizarro Leongómez, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.) Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá: República de Colombia. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%20C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Reiss, J. (1999). From margin to center: the spaces of installation art. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Rueda Fajardo, S. (2006). Olor a santidad. En Premio nacional de crítica: ensayos sobre arte contemporáneo en Colombia, segunda versión. Bogotá: Ministerio de Cultura-Universidad de los Andes.
- Sánchez Gómez, G. (Coordinador) (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Santana Castillo, J. (2008). Neoliberalismo, gobernabilidad y nuevos movimientos sociales. El cambio político en diferentes naciones de Latinoamérica. En Clio América. Vol. 2 Núm. 4: julio-diciembre. Santa Marta: Universidad del Magdalena. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/cliomerica/article/view/364>.
- Schneider, M. (2014). Material Witness: Doris Salcedo's Practice

as an Address on Political Violence through Materiality. Doctoral dissertation. Cambridge (Massachusetts): Harvard University. Recuperado de <https://dash.harvard.edu/handle/1/11746516>

Solomon R. Guggenheim Museum (2015). Retrospective Doris Salcedo. New York, June 26-October 12. Photo: David Heald.

Recuperado de <https://www.guggenheim.org/audio/track/doris-salcedo-atrabillarios-1992-2004>

Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación*. Buenos Aires: Alfaguara.

Tafur, P. (2015). *Rosemberg Sandoval. Obra 1980-2015*. Cali: Universidad del Valle.

Estrategias didácticas: un aporte al aprendizaje de las matemáticas en la búsqueda de mejorar resultados en sus prácticas educativas

Didactic strategies: a contribution to the learning of mathematics in the search to improve results in their evaluative practices

Estratégias didáticas: uma contribuição para o aprendizado da matemática na busca pela melhoria dos resultados em suas práticas avaliativas

Manuel Alejandro Medina Cortés

Maestrante en Educación
Corporación Universitaria Minuto de Dios
manuel.medina@unminuto.edu.co

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa de corte estudio de caso, en la que se utilizaron como herramientas de recolección de información la entrevista no estructurada, la observación y el análisis documental, para obtener diferentes tipos de datos como: lenguaje escrito, verbal y no verbal, y conductas observables. La población objeto de estudio estuvo conformada por 7 docentes que orientan el área de matemáticas y 7 estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Riverita del municipio de Rivera, Departamento del Huila en Colombia. Se concluyó, desde la perspectiva de los participantes, que el trabajo en torno a la articulación de las TIC es una estrategia innovadora que puede favorecer el desarrollo de las habilidades matemáticas y optimizar los resultados de los estudiantes en las pruebas evaluativas. Adicionalmente, desde la intención del autor, se propone la articulación de los Estándares Básicos de Competencia (EBC), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y Mallas de

aprendizaje, así como el uso pedagógico de los materiales educativos denominados PREST del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia como propuesta en la que se puede desarrollar la resolución de problemas como eje central de la actividad matemática en el aula de clase.

Palabras claves: Habilidades matemáticas, competencias, resolución de problemas, estrategias, articulación TIC.

Abstract

The results of a qualitative investigation of a case study are presented, in which the unstructured interview, observation and documentary analysis were used as information collection tools, to obtain different types of data such as: written, verbal and nonverbal, and observable behaviors. The population under study was made up of 7 teachers who guide the mathematics area and 7 fifth-grade students from the Riverita Educational Institution in the municipality of Rivera, Department of Huila in Colombia. It was concluded, from the perspective of the participants, that the work around the articulation of ICT is an innovative strategy that can favor the development of mathematical skills and optimize the results of students in evaluative tests. Additionally, from the intention of the author, the articulation of the Basic Standards of Competence (EBC), the Basic Learning Rights (DBA) and Learning Mesh is proposed, as well as the pedagogical use of educational materials called PREST of the Ministry of Education Nacional (MEN) of Colombia as a proposal in which problem solving can be developed as the central axis of mathematical activity in the classroom.

Keywords: Mathematical skills, competencies, problem solving, strategies, ICT articulation.

Resumo

São apresentados os resultados de uma investigação qualitativa de um estudo de caso, em que a entrevista não estruturada, a observação e a análise documental foram utilizadas como instrumentos de recolha de informação, para obtenção de diferentes tipos de dados como: escritos, verbais e comportamentos não verbais e observáveis. A população em estudo foi constituída por 7 professores orientadores da área de matemática e 7 alunos do 5º ano da Instituição de Ensino Riverita do município de Rivera, Departamento de Huila, na Colômbia. Concluiu-se, na perspectiva dos participantes, que o trabalho em torno da articulação das TIC é uma estratégia inovadora que pode favorecer o desenvolvimento de competências matemáticas e otimizar os resultados dos alunos nas provas avaliativas. Adicionalmente, a partir da intenção do autor, é proposta a

articulação das Normas Básicas de Competência (EBC), os Direitos Básicos de Aprendizagem (DBA) e Malha de Aprendizagem, bem como a utilização pedagógica dos materiais educacionais denominados PERST do Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia como uma proposta na qual a resolução de problemas pode ser desenvolvida como o eixo central da atividade matemática em sala de aula.

Palavras-chave: Habilidades matemáticas, competências, resolução de problemas, estratégias, articulação das TIC.

Introducción

En diversos estudios se abordan las dificultades en el área de matemáticas y las causas del deficiente rendimiento académico de los estudiantes a partir de procesos de caracterización de las habilidades del razonamiento matemático las cuales permiten hacer un análisis de lo que ha venido sucediendo con el aprendizaje del área. A partir de esto, se propuso la reflexión sobre la práctica pedagógica que atendiera al objeto y niveles de sistematicidad de la actividad matemática que permita identificar las prácticas innovadoras para fundamentar la estructura de la formación que guíe el diseño y las estrategias para orientar el proceso de aprendizaje de manera que se aporte al desarrollo de las habilidades matemáticas con las que se evidencien óptimos resultados en pruebas evaluativas.

La importancia de la investigación se sustenta en la revisión y análisis de los resultados de la prueba Saber

2017 grado quinto para el área de matemáticas aplicadas por el por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), como referente más próximo de aplicación. Este permitió detectar que los aprendizajes que presentan mayor dificultad para los educandos se relacionan con el planteamiento e interpretación de las condiciones necesarias para la solución de problemas aditivos y multiplicativos rutinarios y no rutinarios de composición y transformación, comparación, combinación e igualación. Es decir, los estudiantes del grado quinto de básica primaria presentan deficiencias en el rendimiento académico en el área de matemáticas debido quizá al bajo nivel de desarrollo de competencias necesarias para la resolución de problemas.

Las dificultades pueden obedecer, entre otras, a la forma en que están concebidos los programas del área, con propósitos de formación que no reflejan con precisión la estructura sistémica de las

habilidades matemáticas, y que a su vez impiden al profesor ver el área más allá de contenidos ni precisar cuál es la actividad más compleja para los estudiantes. También se pueden deber a que el proceso de enseñanza de los profesores está centrado en prácticas tradicionales con clases expositivas, utilizando marcador y tablero, dejando de lado el uso de material concreto para la modelación de las situaciones problema. En cuanto a los estudiantes, uno de los problemas más usuales puede estar relacionado con la memorización de algoritmos y no en la comprensión y la aplicación de estos. Además, puede ocurrir que ellos no desarrollen el lenguaje propio de las matemáticas, ya sea de forma oral, escrita, simbólica, o gráfica, y que tengan problemas de actitud y motivación para aprender las matemáticas.

El éxito en la comprensión de las competencias puede exigir por parte del profesor pleno dominio de los diversos significados y registros de representación para que las estrategias de enseñanza en el aula se encuentren articuladas e integradas conceptualmente. Razón por la que puede ser necesaria una resignificación de la práctica de los docentes que permita elevar los niveles de competencia y que promueva la inclusión de la práctica y el análisis de esta como un medio de formación, con lo que no solo conseguirían ampliar sus saberes

y el saber hacer, sino que pueden dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje soportado en el currículo.

Los objetivos propuestos para la investigación se centraron en establecer cuáles son las prácticas innovadoras que puedan aportar a la consecución de las habilidades que favorezcan el aprendizaje de las matemáticas evidenciando óptimos resultados en pruebas evaluativas. Este objetivo conduce a la necesidad de identificar las prácticas pedagógicas aplicadas actualmente a la enseñanza de las matemáticas; así como definir el impacto de las prácticas pedagógicas para establecer los cambios requeridos para fortalecer y desarrollar las habilidades matemáticas e integrar prácticas innovadoras en el área. Lo anterior con el fin de mejorar el aprendizaje en la búsqueda y optimización de los resultados de las pruebas aplicadas en dicho campo del conocimiento.

Por una parte, se buscó determinar aquellas estrategias pedagógicas con las que se puedan llegar a superar dificultades en la formación de los estudiantes y resaltar los beneficios del aprendizaje de las matemáticas como lo explican los lineamientos curriculares (MEN, 1998). De manera que, como resultado de la investigación, se ofrecen desde la percepción de docentes y estudiantes, aquellas

prácticas que pueden innovar la didáctica y fortalecer la planeación y dirección del proceso de formación de las habilidades y competencias matemáticas a partir de la resolución de problemas.

Por otra parte, se pretendió un alcance práctico que influya la labor pedagógica encaminándola a una comprensión más profunda de las competencias a desarrollar, de manera que se guíe a los alumnos en el proceso de formación de las habilidades matemáticas, recordando que se está viviendo la era de la información y las comunicaciones. Estas brindan un sin número de posibilidades de uso de estrategias que causan fascinación en los estudiantes y brindan alternativas al docente para que adopte nuevas estrategias en el desarrollo de sus clases. Además, se busca un cambio de metodología para fortalecer el pensamiento lógico matemático que permita a los estudiantes solucionar fácil y eficientemente situaciones cotidianas, acercándose al saber mediante la motivación y el autoaprendizaje, pero sin perder la rigurosidad del campo matemático.

Se reitera que la presentación de los resultados se hizo a partir de las descripciones y significados para los participantes, además de los significados y reflexiones esenciales del investigador incluyendo algunos elementos

gráficos para ofrecer respuesta al planteamiento del problema y señalar las estrategias que se usaron para abordarlo, teniendo en cuenta los datos que fueron recolectados, analizados e interpretados para elaborar un plan de estrategias pedagógicas innovadoras que busquen optimizar resultados en las prácticas evaluativas en las matemáticas. También se presentan qué lecciones se aprendieron y si los hallazgos confirman el conocimiento previo, además de proponer acciones.

Finalmente, se registran las conclusiones a las que fue posible llegar con esta investigación. Se empieza por registrar principales hallazgos, se continúa con la redacción de nuevas ideas que resultan, se da respuesta a la pregunta de investigación, con lo que se da cumplimiento a los objetivos propuestos. Además, se exponen los limitantes que se generaron, se plantean nuevas preguntas de investigación para trabajos posteriores y se cierra con las recomendaciones en un nuevo proceso de investigación.

Revisión de la literatura

Para llevar a cabo la investigación fue necesario realizar un análisis de otros trabajos, tanto a nivel nacional como internacional, en donde se pudo constatar que la resolución de problemas se refleja en las tendencias contemporáneas de la

educación matemática como eje del diseño curricular en sus funciones de medio y fundamento del aprendizaje y de fijación del saber y poder matemáticos. Por su parte, la habilidad matemática se asume a partir de la idea de que expresa la preparación del alumno para elaborar, reelaborar y aplicar sistemas de acciones de carácter matemático en una diversidad de situaciones intra o extra-matemáticas.

En las diferentes investigaciones consultadas, la estructura del proceso de enseñanza aprendizaje está ligada a la explicación y las vías que se siguen en la formación de habilidades matemáticas y la preparación de los alumnos para resolver problemas. De esta manera, se favorece que el proceso de formación y orientación de la habilidad general e integradora que se expresa en el modo de actuar para resolver problemas hacia todas aquellas habilidades matemáticas que son requeridas y que deben ser ejercitadas y sistematizadas en cada eslabón didáctico del proceso y constituya un instrumento de trabajo para el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre los constructos teóricos, se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación como los conceptos de educación y educación de calidad; enseñanza de las

matemáticas (estrategia didáctica, situación problema, la enseñanza fundada en los problemas); competencia (nociones de habilidad, competencia matemática, pensamiento matemático); prácticas pedagógicas; y evaluación.

Se define la habilidad matemática como un proceso en el que el alumno construye y domina el modo de actuar inherente al objeto de la actividad matemática, que le permite realizar razonamientos y juicios que son necesarios para la resolución de problemas.

Dicho proceso transcurre en tres etapas: de orientación, de ejecución y de perfeccionamiento de la ejecución del sistema de habilidades como necesidad para la elaboración o aplicación de conceptos, teoremas, procedimientos y estrategias de trabajo.

Adicionalmente, se trata la evaluación del aprendizaje en matemáticas como un campo conceptual de estudio y de debate. En este se ha constatado la necesidad de perfeccionar el sistema de evaluación del área en el sentido que se estimule una actividad intelectual más sistemática e intensa en los estudiantes, conciliando los conceptos de promoción, calidad y masividad de manera que se involucra el desempeño de los docentes con las funciones de la evaluación del aprendizaje.

Metodología

A partir de los objetivos propuestos para la investigación, se formuló un enfoque de investigación cualitativo que se guio por temas significativos de investigación a través de los cuales fue posible desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, tal como lo sugiere Hernández-Sampieri (2014). De esta manera se recurrió a la indagación autorreflexiva, realizada por quienes participan en las situaciones educativas, para mejorar la racionalidad y la comprensión de sus propias prácticas, así como las situaciones y la institución en que estas se realizan dentro del área de matemáticas, como lo proponen Kemmis (1984) y Sandoval (1996).

Adicionalmente, se seleccionó el diseño de estudios de caso, para revisar el contexto constituido por las prácticas que desarrollan los docentes durante el desarrollo del área de matemáticas. Lo anterior, dado que se tiene como objetivo documentar, desde la perspectiva de los docentes, sus prácticas actuales, los resultados de los estudiantes en las pruebas de seguimiento a los aprendizajes y las posibles causas de esos resultados, para finalmente establecer prácticas innovadoras. Para el caso concreto de este trabajo se pensó que sería propicio emplear una

investigación participativa para generar una interrelación durante la participación de los sujetos investigados, para luego proceder a su interpretación. Esto implicó reconocer el contexto natural y cotidiano del fenómeno estudiado, los significados y las valoraciones que se le atribuyen desde el punto de vista de los participantes (Taylor y Bogdan, 1984) para comprender el funcionamiento de las prácticas de aula en pro del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en matemáticas.

El diseño metodológico de esta investigación fue desarrollado teniendo en cuenta las generalidades de la investigación cualitativa (diseño, validación de instrumentos, trabajo de campo, recolección de datos, análisis de resultados, conclusiones). Es importante mencionar que no persiguió ninguna clase de generalización, ya que la transferencia es difícil de establecer y requieren varios estudios de caso (Hernández-Sampieri, 2014).

La investigación se llevó a cabo incluyendo la descripción del contexto general y la “atmósfera social”; la selección de la muestra sobre la cual se recolectaron los datos, teniendo en cuenta las limitaciones a causa de la emergencia generada por el Covid-19; el diseño de la investigación que presenta la manera como se conectan las etapas conceptuales del proceso

de investigación como el planteamiento del problema, el desarrollo de la perspectiva teórica y la hipótesis con las fases cuyo carácter es operativo.

Particularmente, se estudió la población conformada por los docentes de la Institución Educativa Riverita en Rivera (Huila, Colombia) vinculados al nivel de básica primaria a cargo de orientar el área de matemáticas. Estos se distribuyen en las sedes Riverita (5 docentes), Río Frío (5 docentes) y Arenoso (1 docente en aula multigrado). Además, la población estudiantil del grado quinto de la sede principal en la básica con un total de 22 estudiantes. Para lograr el objetivo propuesto se seleccionó una muestra de casos tipo con perspectiva fenomenológica, conformada por 9 docentes, y, debido a las condiciones de aislamiento por causa de la pandemia, carencia de conectividad y servicio de telefonía celular, solo fue posible contactar a una muestra de 7 estudiantes.

Se emplearon 3 tipos de instrumentos de recolección de datos (ver Figura 1): entrevistas dirigidas de manera individual a profesores y estudiantes; diario de campo para recabar información acerca de aspectos relacionados con el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el área de

matemáticas; y la bitácora revisión documental para el estudio de la práctica docente a partir de los formatos de registro del desempeño docente realizado anualmente por los directivos de la institución educativa.

La validación de los instrumentos estuvo a cargo de los siguientes especialistas: Mónica Andrea Hidalgo Vergara, maestra en Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y tutora/maestra en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; y Johemir Pérez Pertuz, maestro en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, tutor/asesor de investigación en la Escuela de Investigación Criminal de la Policía Nacional. A ellos se acudió por cuanto se consideró que sus observaciones y aportes serían de ayuda para el proceso de la investigación. Por su parte, este se desarrolló metodológicamente en 5 fases como se explica en la Figura 2.

La fase 1 se basó en la selección de aquellos instrumentos que permitieran obtener información en una investigación de tipo cualitativo como la que se presenta. En la fase 2 se acudió a especialistas con el fin de solicitar su colaboración como expertos para validar los instrumentos diseñados.

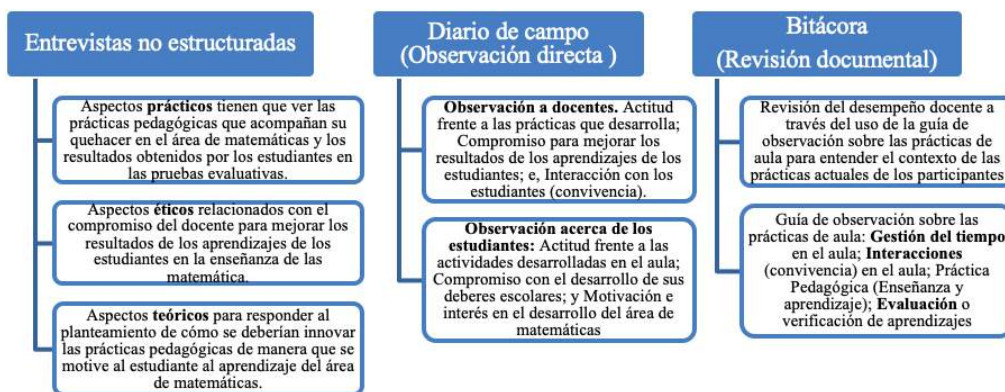


Figura 1. Instrumentos de recolección de datos de la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la fase 3, referente al trabajo de campo, se recurrió a la indagación para conocer lo que los profesores manifiestan que *hacen y piensan* sobre sus prácticas pedagógicas; los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas evaluativas que aplican de acuerdo con las prácticas desarrolladas; y el compromiso que tienen en la planeación y el diseño de actividades para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes con bajos y altos rendimientos. Además, se planeó conocer las

actitudes que perciben los docentes de los estudiantes durante las actividades que proponen en clase y, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, cómo se deberían innovar las prácticas pedagógicas, de manera que se motive el aprendizaje, se aumente la disposición y el interés de los estudiantes, y si consideran que la innovación en estas y en el seguimiento a los aprendizajes permitirá un mejoramiento significativo de los resultados en las pruebas evaluativas.



Figura 2. Etapas del desarrollo metodológico de la investigación
Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron las anotaciones sobre los hechos en el diario de campo para dar a conocer la actitud de docentes y estudiantes frente a las prácticas, el compromiso de los participantes por mejorar los aprendizajes, las interacciones en el aula y la motivación e interés de los estudiantes en el desarrollo del área. Además, se transcribió en la bitácora de revisión documental la información relevante del desempeño docente y sus prácticas de aula, valorados por las directivas en cuatro aspectos: la gestión del tiempo en el aula, las interacciones en esta, la práctica pedagógica, y la evaluación de aprendizajes.

En la fase 4 de la investigación -para realizar el análisis de los resultados-, fue necesario revisar los datos reprocesados, pues en la indagación cualitativa se cuenta con una mayor amplitud y profundidad de datos, que provienen de los actores del proceso y de distintas fuentes y formas de recolección, lo que se denomina triangulación de datos (Hernández-Sampieri, 2014). Al mismo tiempo se generaron las ideas acerca de lo que mencionaron los participantes al organizar con precisión los datos mediante criterios que se creen convenientes: prácticas pedagógicas actuales, nivel de compromiso de los docentes, resultados de los estudiantes, y prácticas innovadoras, tal como se aprecia en la Figura 3.

Para fase 5 de la investigación, en la que se emitieron las conclusiones de la investigación, fue necesario hacer la revisión de los datos por medio de la implementación de una matriz de análisis en Excel.

Además, se implementó la técnica de escrutinio, como similitudes y diferencias entre pasajes, unidades, segmentos de lenguaje verbal y material vinculado, que pudieran indicar categorías según las perspectivas de los participantes, sus percepciones de los procesos y relaciones, así como las condiciones, interacciones y consecuencias de los fenómenos estudiados para ordenarlas en teorías (Savin-Baden y Major, 2013). Es decir, las categorías corresponden a ideas, conceptos, significados e hipótesis que van surgiendo -anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio- para que cualquier otro investigador pueda evaluar el trabajo (Hernández-Sampieri, 2014). De esta manera fue posible documentar el proceso analítico y contener datos recolectados con la finalidad de analizar y comprender las prácticas actuales, actitud y compromiso que acompañan el quehacer docente en el área de matemáticas, y los resultados obtenidos por los estudiantes y posibles causas de esos resultados.

Posteriormente, se generó un conocimiento relacionado con el establecimiento de prácticas innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, atendiendo a los propósitos de análisis propuestos en la Figura 3.

Para asegurar la validez y credibilidad de la investigación cualitativa, como ya se destacó, se empleó la triangulación, entendida como la verificación de la

existencia de determinados fenómenos y la veracidad de las explicaciones individuales mediante la recolección de datos de una serie de informantes y una serie de fuentes, para posteriormente comparar y contrastar una explicación con otra, con el fin de elaborar un estudio lo más equilibrado posible (Open University Course, 1988, citado por Bell, 2002, en Niño, 2011).

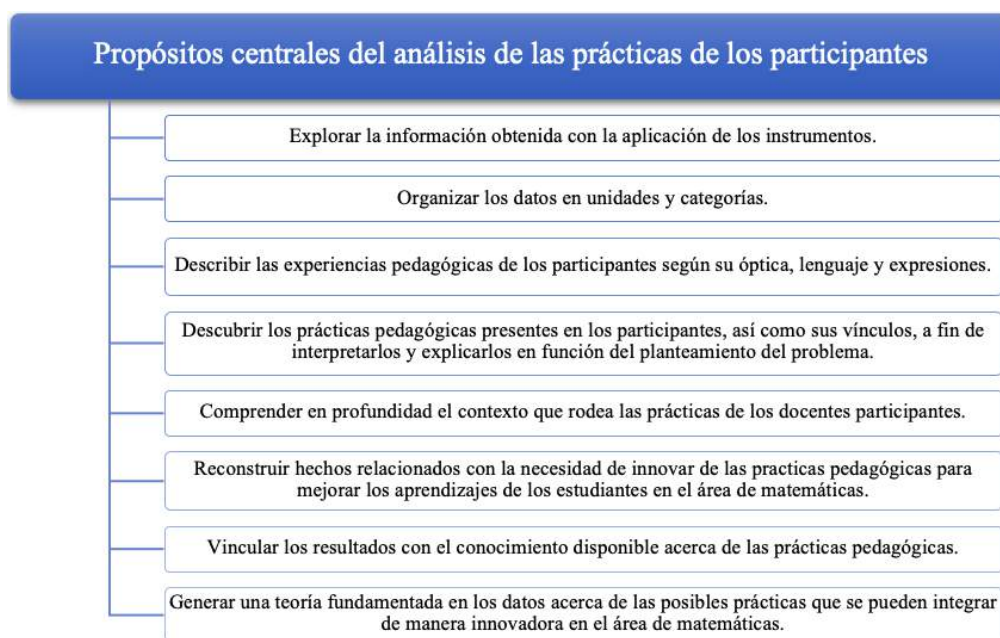


Figura 3. Propósitos centrales del Análisis de las prácticas de los participantes
Fuente: Elaboración propia

El procedimiento de triangulación permitió interpretar los hallazgos encontrados durante el proceso de revisión documental, diario de campo y la entrevista semiestructurada a los docentes participantes y a estudiantes, para contrastarlos con cada uno de los objetivos específicos propuestos.

De acuerdo con Cisterna (2005), se considera un proceso de triangulación a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el

corpus de resultados de la investigación” (pág. 49). Por lo tanto, se contrastó y trianguló la información encontrada en cada uno de los documentos revisados y plasmada en la matriz de análisis en Excel, frente a las ideas, perspectivas de acción y razones que componen las prácticas pedagógicas de los docentes participantes para encontrar tendencias presentadas y hallazgos que permitieran plantear estrategias novedosas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas que repercuta en los resultados que obtienen los estudiantes.

En resumen, se crearon unas categorías y con base en ellas se hace una comparación entre los resultados de cuestionarios de entrevistas, diario de campo y bitácora.

Resultados

La aplicación de los instrumentos y los resultados obtenidos permitieron dar cumplimiento a los objetivos propuestos en la investigación, encontrando como principales hallazgos:

- Los docentes reconocen el modelo pedagógico de la institución y que, acorde con este modelo constructivista, las actividades de aprendizaje se deberían plantear de tal forma que se trate de construir

conceptos, soluciones y opciones para dar respuesta a los ejercicios propuestos. En este orden de ideas, la práctica en algunas ocasiones se centra en la resolución de una situación problema; en otras, la aplicación de reglas, algoritmos o técnicas para resolver ejercicios en actividades como talleres, dinámicas y exposiciones. El docente formula preguntas sobre los procedimientos utilizados y el nivel de comprensión, y finalmente evalúa.

- La práctica pedagógica es realizada a partir de una estructura clara y definida desde la planeación basada en el manejo y aplicación de criterios como estándares de competencias. Lo anterior, tratando de integrar los pensamientos matemáticos al contexto y teniendo en cuenta los conocimientos previos, valorando la cultura y las necesidades del estudiante en su vida diaria a la hora de elaborar planes de área y de clase.

- El proceso de evaluación se desarrolla con enfoques cualitativo y cuantitativo, sin embargo, no se definen los elementos de cada tipo de evaluación que son tenidos en cuenta, y se resalta que esta tiene un enfoque más sumativo. Los instrumentos para el seguimiento a los aprendizajes

son diversos: se mencionan estrategias de evaluación individual o por medio de actividades grupales, buscando que los estudiantes apliquen la resolución de problemas verificando los avances y apropiación de sus competencias para el saber hacer, así como el desarrollo de competencias aplicables no solo a las matemáticas sino a otras áreas.

- En cuanto a los resultados de las pruebas evaluativas, la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel básico. Le siguen los de nivel insuficiente y solo unos pocos alcanzan los niveles alto y superior. Es posible que los bajos resultados de los estudiantes estén asociados a la baja comprensión de conceptos fundamentales relacionados con los objetos matemáticos de estudio; la falta de comprensión de los problemas planteados; el poco interés por la asignatura; y en algunas ocasiones a la metodología de clase. También se deben a la falta de acompañamiento de los padres, pues el entorno familiar es disfuncional. Incluso algunos padres son analfabetas y no cuentan con los materiales para reforzar en casa los conocimientos adquiridos en clase.

- Por su parte, los estudiantes que han alcanzado un nivel de

desempeño alto lo relacionan con las explicaciones del docente y la metodología utilizada, así como a sus habilidades, dedicación y concentración en clase. En cuanto a los estudiantes de nivel básico, se puede analizar que es debido a las dificultades para comprender las orientaciones del docente.

También es importante destacar que esta investigación ha posibilitado la generación de nuevas ideas:

- Los docentes han propuesto estrategias para mejorar el compromiso, dedicación y acompañamiento por parte de los padres de familia para apoyar la función del Establecimiento Educativo (EE), e incentivar la atención de los estudiantes para que participen en las clases por el deseo de aprender para la vida o desarrollar sus habilidades y destrezas.

- Asignar roles y formular acuerdos pedagógicos y de convivencia con los estudiantes para tener una buena interacción entre sí mismos y el docente; favorecer la participación en clase, la organización del aula, la distribución de material, entre otros.

- Clases participativas para que los estudiantes puedan aprender de sus pares, de manera que los docentes estén atentos a mediar cuando lo consideren necesario a través de preguntas y situaciones con el propósito de atender las inquietudes de los educandos.

- Motivar la actitud de los docentes para que desarrollen prácticas de aula contextualizadas, en el mejoramiento de la capacidad de razonamiento matemático, bajo el enfoque de resolución de situaciones problema y el trabajo cooperativo para fortalecer el aprendizaje entre pares atendiendo a los lineamientos del área emitidos por el MEN.

- Los docentes consideran que las prácticas pueden aumentar la disposición y el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas al articular el uso de herramientas tecnológicas que ofrecen las TIC. Además, proponen involucrar el juego, no solo con el uso material tangible sino diseñando ambientes donde los estudiantes puedan construir conocimientos manipulando y/o creando objetos, así como incluir juegos de razonamiento para lograr un aprendizaje significativo.

- Los docentes consideran que, dado que los estudiantes son *nativos digitales*, la articulación de las TIC puede repercutir de manera favorable en los aprendizajes que deben alcanzar en el área. Por su parte, los estudiantes hablan del uso de los juegos como los ofrecidos en *Academons*, una aplicación con actividades adaptadas al currículum de cada curso para diferentes asignaturas, entre ellas matemáticas.

- Docentes y estudiantes proponen que se debe involucrar el juego en las actividades propuestas, diseñando espacios donde los estudiantes puedan crear conocimientos al manipular objetos e incluir juegos de razonamiento para un aprendizaje significativo. Además, integrar los contextos reales para fortalecer las habilidades matemáticas fundamentales para la vida cotidiana y las aplicaciones de la disciplina en ocupaciones de interés de los escolares, de manera que reflexionen y resignifiquen el conocimiento matemático.

- Docentes y estudiantes consideran que el aprendizaje de las matemáticas debe basarse en contextos reales: los usos y/o aplicaciones de la disciplina en ocupaciones,

oficios y profesiones de interés, favoreciendo la reflexión acerca de la utilidad del aprendizaje y resignificando el conocimiento matemático en pro de lo que hacen y viven.

- Finalmente, a través de la investigación en documentos se pensó oportuno establecer como innovación la integración de materiales PREST emitidos por el MEN (2015), de los que se hablará al final del artículo.

A partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, se puede destacar que respecto al objetivo general propuesto en la investigación de establecer cuáles son las prácticas innovadoras que puedan aportar a la consecución de las habilidades que favorezcan el aprendizaje de las matemáticas, evidenciando óptimos resultados en pruebas evaluativa. Se identificó que dichas prácticas en la enseñanza de las matemáticas en el EE se deben centrar en el uso pedagógico de las herramientas TIC; en involucrar el juego -incluyendo los de tipo de razonamiento- en las actividades propuestas; y en incluir contextos reales de manera que los estudiantes reflexionen y resignifiquen el conocimiento matemático.

Referido al objetivo específico de identificar las prácticas pedagógicas aplicadas actualmente a la enseñanza de las

matemáticas, con el fin de establecer cuál ha sido su incidencia en el proceso de aprendizaje, se destaca que la práctica pedagógica es realizada a partir una planeación que cumple una estructura, en la que se articulan los referentes de calidad educativa, Estándares Básicos de Competencia (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del área, en fases de exploración, estructuración, transferencia y refuerzo, y finalizando con una evaluación de las habilidades para desarrollar tareas y resolver problemas. En cada una de las fases mencionadas se asignan tiempos para la ejecución de actividades de aprendizaje planeadas en las modalidades de trabajo individual o cooperativo, que cuentan con diseño instruccional para acompañar el desarrollo de la clase. Además, se tiene en cuenta la organización del espacio físico al interior del aula para que se ajuste al desarrollo de tales actividades.

En atención al objetivo de definir el impacto de las prácticas pedagógicas para establecer los cambios requeridos con el fin de fortalecer y desarrollar las habilidades matemáticas, se pudo encontrar que la mayoría de las que se desarrollan actualmente generan la problemática relacionada con no aplicar una metodología adecuada para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje para las matemáticas. Esto ha creado en los estudiantes

una especie de barrera que obstaculiza el proceso. Adicionalmente, se encontró que los estudiantes confunden procesos matemáticos y no existe una visión concreta teórica ni práctica de los temas desarrollados, que los lleva a un bajo desempeño en el área.

Es importante destacar cómo a través del proyecto pedagógico de aula denominado *La tienda escolar* en una de las sedes del EE, las prácticas pedagógicas de los docentes han adquirido un sentido para los estudiantes, dada la posibilidad de utilizar los conceptos matemáticos en contextos reales, de manera que sus resultados han ido mejorando, pues en el proceso se pueden identificar las dificultades de cada estudiante y proponer actividades de refuerzo. Al mismo tiempo, los docentes consideran que innovar las prácticas es posible solo si están dispuestos a abandonar su zona de *confort* y romper con las rutinas actuales.

En correspondencia con el objetivo de integrar prácticas innovadoras en el área de matemáticas, con el fin de mejorar el aprendizaje en la búsqueda y optimización de los resultados de las pruebas aplicadas, se propone un uso más efectivo de los recursos pedagógicos en un proceso de articulación como se describe a continuación:

Integración de uso de materiales PREST

Se parte de la revisión de la matriz de referencia, un instrumento útil de consulta basada en los EBC, para que el EE identifique con precisión los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes y proyecte acciones de aprendizaje y mejoramiento con base en los DBA. De manera similar, los docentes pueden planear su clase con mayor pertinencia, ya que los aprendizajes y sus evidencias se encuentran organizados en una estructura conformada por competencias (comunicación, razonamiento y resolución de Problemas) y componentes (aleatorio, espacial métrico, y numérico variacional).

Los PREST se articulan con los contenidos digitales para básica primaria, denominados cápsulas educativas digitales, del sitio web de Colombia Aprende, MEN, que están alineados con los EBC y los DBA en el área de matemáticas para organizar una colección de objetos virtuales de aprendizaje interactivos que cuentan, cada uno, con introducción, objetivos, desarrollo, resumen, tareas y actividades imprimibles.

El uso pedagógico del material denominado PREST (Pôle régional pour l'enseignement de la science et de la technologie) promueve el desarrollo de competencias en matemáticas en la escuela

primaria, a partir de la RdP articulado por el MEN (2015), en conjunto con la Universidad de Los Andes y la organización PREST de Quebec, Canadá. Además, fomenta el aprendizaje de conceptos, el uso de procesos matemáticos, y la comprensión del sentido de los procedimientos. Estos materiales están conformados por guías pedagógicas para docentes y cuadernillos de práctica para estudiantes en las que se exploran y resuelven situaciones problema. Entendiendo este como la tarea que plantea al individuo la necesidad de resolverla y sin tener un procedimiento fácilmente accesible para hallar la solución (Lester, 1983), en contextos cercanos para facilitar una proximidad personal a las matemáticas.

El proceso de formulación, tratamiento y RdP “podría convertirse en el principal eje organizador del currículo de matemáticas, porque las situaciones problema proporcionan el contexto inmediato en donde el quehacer matemático cobra sentido” (MEN, 1998, pág. 52).

Además, el material PREST se encuentra alineado con los DBA, y en su estructura describe la secuencia didáctica que está estrechamente ligada al enfoque de RdP descrito por Polya (Polya, 1969, pág. 28), que consta de

cuatro fases: comprensión del problema; concepción de un plan; ejecución del plan y visión retrospectiva; y la labor del docente a la hora de implementarla (MEN, 2016).

Finalmente, diseñar un cuadro de doble entrada, para cada grado de la básica primaria, en el que se visualizan los aprendizajes que pueden ser alcanzados por los estudiantes según la matriz de referencia, los DBA asociados, el material educativo y los objetos u objetivos de aprendizaje (enlace o estructura del material según corresponda a una capsula educativa digital o al material PREST). Asimismo, las evidencias del aprendizaje como guía de valoración formativa de los progresos que obtienen los estudiantes, que se puede integrar a una propuesta evaluativa.

Una muestra de la propuesta de integración descrita puede apreciarse en la Tabla 1.

Se pensó que otra forma de generar prácticas innovadoras es emplear la evaluación formativa, de carácter continuo, que permita identificar las debilidades que se vayan presentando en el área de matemáticas, en registros que faciliten la consulta para la retroalimentación de los estudiantes y establecimiento de estrategias de mejoramiento.

Tabla 1.
Propuesta de articulación de uso de las TIC y Materiales PREST - Grado Primero.

Aprendizajes	DBA	Material Educativo	Objeto/objetivo de Aprendizaje	Guía de Valoración
Establecer correspondencia entre objetos o eventos y patrones o instrumentos de medida. (Espacial Métrico)	8. Mide el largo de objetos o trayectos con unidades no estándar (como palos, manos, pasos, etc.) sin utilizar ni fraccionarios ni decimales. Por ejemplo: "La distancia entre esos dos árboles es de 15 pasos" o "La altura de esa taza es 4 dados" o "La altura de esa taza es un dedo".	http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_1/M/menu_M_G01_U04_L01/ind ex.html	Estimación de medidas de longitud.	Se le pide a los estudiantes que busquen varios objetos (no menos de 5 por cada categoría) en su casa o en el colegio y los organice de acuerdo a sus medidas de longitud (Largo – Corto; Alto – Bajo y Ancho – Delgado), los estudiantes deben escribir los objetos seleccionados y dibujarlos en el material del estudiante.
		http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_1/M/menu_M_G01_U04_L03/ind ex.html	Reconocimiento de la magnitud longitud.	Los estudiantes podrán medir longitudes usando unidades de medida no convencionales. Los estudiantes deben medir distintos elementos u objetos que puedan encontrar en su casa, se le debe permitir a los estudiantes que seleccionen cuál va a ser la unidad de medida y que explique porque puede ser una unidad de medida patrón.
	7. Utiliza los meses del año y los días de la semana para especificar momentos en el tiempo. Por ejemplo, "En junio salimos a vacaciones" o "El sábado fui al parque".	http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_1/M/menu_M_G01_U04_L04/ind ex.html	Reconocimiento de la magnitud tiempo	Se espera que el estudiante se ubique en el tiempo y describa cuánto tiempo dura un suceso en horas, a partir de un material que ellos mismos construyen.
		Materiales Prest de Matemáticas Grado Primero. Situación Problema Los superhéroes Centro 3 – El tiempo de una misión.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los meses en un año. • Conocer los días en un mes. • Estimar y medir el tiempo de uso de las unidades convencionales (día, hora). 	Conocer los meses del año, su orden y sus particularidades Conocer los días de la semana, las partes del día y las horas.

Nota. Fuente elaboración propia.

Bajo el entendido de que uno de los propósitos de la evaluación es apoyar los procesos pedagógicos para el aprendizaje, se retoman aspectos claves sobre la evaluación de los aprendizajes, lo que trasciende el escenario de aula como espacio físico y lo traslada a la dinámica de aprendizaje sea cual fuera su modalidad (Moreno Oliveros, 2016). Lo anterior es posible a través de una rúbrica que tiene como principal propósito aportar insumos para que los docentes puedan valorar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes y, en general, tomar decisiones pedagógicas y curriculares para la transformación de sus prácticas en el establecimiento educativo. A partir de esto y dado que en las condiciones actuales la actividad pedagógica está siendo desarro-

llada por los estudiantes en casa, se plantea la valoración de parámetros que pueden ser observados en la Tabla 2.

Es importante tener en cuenta las medidas recientes implementadas por el gobierno nacional y el MEN como consecuencia de la declaratoria de la emergencia sanitaria, económica, social y ecológica causada por la pandemia del coronavirus (Covid-19). Estas generaron modificaciones en el calendario escolar y en las metodologías de trabajo con los estudiantes. Adicionalmente, esta investigación hace posible que se planteen nuevos interrogantes como potenciadores de nuevos procesos de estudio de las dinámicas y estrategias pedagógicas que aplican los docentes:

¿Cuáles deben ser las prácticas pedagógicas e innovadoras que ayuden a la gestión de aula o ambientes de aprendizaje emergentes para momentos de incertidumbre que debe enfrentar el servicio educativo, como, por ejemplo, la situación actual de confinamiento?

¿De qué manera los ambientes de aprendizaje pueden ser concebidos no como espacios físicos sino como espectros amplios y abiertos en donde se pueda gestionar el aprendizaje a partir de las vivencias de los estudiantes?

Tabla 2.
Rúbrica para el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes.

Nombre del Docente:		Área:			
Nombres y Apellidos del estudiante:		Grado:		Fecha:	
Objetivos de aprendizaje		No. de Guía			
Criterios	Niveles de desempeño				
	Necesidad de mejoramiento (Bajo) 😞	Promedio (básico) 😊	Bueno (Alto) 😄	Excelente (Superior) 😁	
Desarrollo total o parcial de las actividades asignadas	El estudiante completa las actividades propuestas en la guía de aprendizaje parcialmente.	El estudiante intenta y hace el esfuerzo de completar las actividades propuestas en la guía de aprendizaje	El estudiante completa las actividades propuestas en la guía de aprendizaje de manera satisfactoria.	El estudiante completa las actividades propuestas en la guía de aprendizaje de manera sobresaliente.	
Precisión de contenido aportado por el estudiante	Se le dificulta entender las actividades propuestas por lo tanto, pocas o ninguna de las respuestas son correctas.	Muestra una buena comprensión de parte de las actividades propuestas por lo tanto, algunas respuestas son correctas.	Muestra buena comprensión de las actividades propuestas, por lo tanto la mayoría de las respuestas son correctas.	Muestra una comprensión completa de las actividades propuestas, por lo tanto todas las respuestas son correctas.	
Puntualidad	La guía de aprendizaje fue entregada con muchos días de retraso.	La guía de aprendizaje fue entregada con algunos días de retraso.	La guía de aprendizaje fue entregada con pocos días de retraso.	La guía de aprendizaje fue entregada en la fecha establecida.	
Pulcritud y organización	La guía de aprendizaje parece descuidada y desorganizada. En algunos casos difícil de leer o entender.	La guía de aprendizaje se presenta de manera organizada pero algunas veces puede ser difícil de leer o entender.	La guía de aprendizaje se presenta de una manera ordenada, clara y organizada que generalmente es fácil de leer o entender.	La guía de aprendizaje se presenta de una manera ordenada, clara y organizada y fácil de leer de entender.	
Seguimiento de instrucciones	El estudiante siguió pocas o ninguna de las instrucciones dadas para el desarrollo de la guía de aprendizaje.	El estudiante siguió algunas instrucciones dadas para el desarrollo de la guía de aprendizaje.	El estudiante siguió la mayoría de las instrucciones dadas para el desarrollo de la guía de aprendizaje	El estudiante siguió la totalidad de las instrucciones para el desarrollo de la guía de aprendizaje.	
Observaciones: _____ _____ _____					

Nota. Fuente elaboración propia.

¿El ambiente de aprendizaje realmente se relaciona con el medio de interacción que se da entre los diferentes actores como son los recursos pedagógicos y las herramientas como las TIC?

¿Cuáles es el impacto de la implementación de las herramientas TIC y los materiales propuestos en esta investigación sobre los aprendizajes en el área

de matemáticas y los resultados evaluativos de los estudiantes?

Finalmente, y dado que el propósito de esta investigación se centra en contribuir a la innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de matemáticas, buscando una mejora de los aprendizajes y de los resultados que los estudiantes obtienen en el proceso de evaluación, se requiere ampliar

el público objetivo y el contexto, de manera que se adecúe a las necesidades actuales para brindar la posibilidad de ofrecer aprendizajes con mediación de las herramientas alternativas TIC como práctica innovadora en los ambientes de aprendizaje emergentes. Para lograrlo, es necesario entender que estos se configuran hacia nuevos escenarios de aprendizaje que ayudarán a que los docentes se enfrenten a la creación de ambientes adecuados a sus competencias, a las necesidades de los estudiantes, a los recursos disponibles (tanto para estudiantes como para los docentes) y a la posibilidad de articular materiales que ofrecen las herramientas alternativas TIC atendiendo a las opciones espacio-temporales que se visualizan por el momento.

Además, es imprescindible hacer una contextualización del reto de la prestación del servicio educativo a través del trabajo académico en casa, y el lugar de la evaluación en esta modalidad. Lo anterior, por la necesidad de reorientar la evaluación que realizan los docentes y el eje de evaluación en consideración a las actuales circunstancias.

Conclusiones

Se espera que esta investigación contribuya al reto propuesto de fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de la básica primaria en el área de matemáticas, que su contenido y

el desarrollo enriquezca el quehacer de los docentes y, lo más importante, que se transcriba en bienestar, desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Para esto se contempló el trabajo en torno a la articulación de la matriz de referencia y los DBA del área de matemáticas, las cápsulas educativas digitales de Colombia Aprende y el uso de materiales educativos PREST, cuya estructura favorece el desarrollo de las habilidades matemáticas, de manera que se innoven las prácticas y se repercuta de manera positiva en los resultados que obtienen los estudiantes. Se propuso el diseño y posterior implementación de un cuadro de doble entrada en el que se conjugan los materiales mencionados como insumo para que los docentes estructuren y diseñen el desarrollo del área. Adicionalmente, dentro de los procesos de la evaluación se propuso la rúbrica como instrumento de valoración de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, facilitando la retroalimentación para el mejoramiento académico y personal, tanto del docente como de la población estudiantil, y el establecimiento de las respectivas estrategias.

Referencias

Cisterna Cabrera, F (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, pp. 61-

- 71 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. (1984): Point-by-point guide to action research. Victoria. Deakin University.
- MEN (1998). Lineamientos Curriculares de Matemáticas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Niño Rojas, V (2011). Metodología de la investigación. Diseño y ejecución. Bogotá: Ediciones de la U ltda.
- Polya, George (1969). Cómo plantear y resolver problemas. México, Trillas.
- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- S.J. Taylor; R. Bodgan (1984). “La observación participante en el campo”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.

Artículo de investigación

Recibido: 29 enero de 2021 / Aceptado: 8 marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.25054/01240307.2914>

Relatos para la vida. Una propuesta pedagógica que nos permite recordar, soñar e imaginar

Stories for Life. A pedagogical proposal that allows us to remember, dream and imagine

Relatos para a vida. Uma proposta pedagógica que nos permite lembrar, sonhar e imaginar

Juan David Cáceres Pinzón

Licenciado en Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana
davidchojuan@gmail.com

David Felipe Bernal Romero

Magister en Comunicación-Educación
Universidad Surcolombiana
david.bernal@usco.edu.co

Resumen

Los espacios educativos en los que transitan las prácticas pedagógicas en la actualidad son abordados de tal forma que el conocimiento racional se impone sobre los lugares sensitivos, pasando por alto otros caminos y posibilidades hacia la construcción de diversos saberes. En ese sentido, el artículo plantea la relación entre la memoria, las identidades y los sueños de jóvenes estudiantes del Colegio Tomás Cipriano de Mosquera de Neiva y cuatro poetas que residen en el departamento del Huila, Colombia. Se tomaron como referentes algunos elementos de la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular, como su carácter emancipatorio, el uso de metodologías participativas y la sistematización. A partir de lo

anterior, se elaboró un dispositivo didáctico que permitió que los y las estudiantes imaginaran su futuro, tomando como referencia los sentidos simbólicos que tienen sobre sí mismos y sobre sus territorios. Este trabajo nos llevó a concluir que las políticas educativas en el país le apuestan a la imposición de proyectos de vida basados en los intereses del sistema económico y cultural hegemónico y por ello es un eje transversal en las Instituciones Educativas. Sin embargo, esa propuesta desconoce las realidades, los sueños e imaginación de los jóvenes, atentando así contra sus vidas. En ese sentido, la apuesta de la academia debe consistir en la reivindicación de una educación sensitiva que se reconozca como dadora de esperanzas para la búsqueda de una vida digna.

Palabras claves: Memorias, Identidades, Imaginación, Sueños.

Abstract

The educational spaces in which pedagogical practices currently pass approach that rational knowledge is imposed on the sensitive, overlooking other paths and possibilities towards the diverse knowledge construction. In this sense, the article addresses the relationship between young students' memory, identities, and dreams of the Tomás Cipriano de Mosquera School in Neiva and four poets who reside in Huila, Colombia, Taking as references some elements of Participatory Action Research and Popular Education, such as its emancipatory character, the use of participatory methodologies and systematization, a didactic device elaborated, based on the poets' life stories and the students' life experiences, trying to imagine their future, taking as reference the symbolic meanings they have about themselves and their territories. This work led us to conclude that educational policies in the country bet on the imposition of life projects based on the interests of the hegemonic economy and cultural system, consequently, it is a transversal axis in the Educational settings, however, that proposal ignores the realities, dreams, and imagination of young people, threatening against their own lives therefore, the aim of the academy must consist in the vindication of a sensitive education that recognizes itself as a giver of hope for the search of a dignified life.

Keywords: Memories, Identities, Imagination, Dreams.

Resumo

Os espaços educativos nos quais transitam as práticas pedagógicas na atualidade são abordadas de forma que o conhecimento racional se impõe sobre lugares sensíveis, passando por alto outros caminhos e possibilidades para a construção de saberes diversos. Nesse sentido, o

artigo aborda a relação entre memória, identidades e sonhos dos jovens alunos da Escola Tomás Cipriano de Mosquera de Neiva e quatro poetas que moram no departamento do Huila, Colômbia. Tomando como referentes alguns elementos da Pesquisa-Ação Participativa e da Educação Popular, como seu caráter emancipatório, o uso de metodologias participativas e a sistematização, foi desenvolvido um dispositivo didático com base nas histórias de vida dos poetas e nas vivências dos alunos, estes últimos imaginam seu futuro, tomando como referência os significados simbólicos que possuem sobre si mesmos e seus territórios. Este trabalho levou a concluir que as políticas educacionais no país apostam à imposição de projetos de vida baseado nos interesses do sistema econômico e cultural hegemônico e por tanto, é um eixo transversal nas Instituições de Ensino. Porém, essa proposta desconhece as realidades, os sonhos e imaginário dos jovens, ameaçando assim as suas vidas e por tanto, a aposta da academia deve consistir na reivindicação de uma educação sensível, que se reconheça como dadora de esperanças em procura de uma vida digna.

Palavras-chave: Memórias, identidades, imaginação, sonhos.

Introducción

La educación tradicional que actualmente responde a la razón occidental, se caracteriza por desarrollar contenidos, metodologías y didácticas que desconocen por completo los territorios, las y los jóvenes, sus problemáticas e imaginarios de futuro, provocando, entre otras cosas, su desinterés por las temáticas que se abordan en la escuela como también pensar el mundo de manera unidimensional a partir de la dualidad éxito-fracaso, donde se triunfa cuando se obtiene un estilo de vida impuesto por el modelo económico hegemónico. Esta realidad evidenciada en algunas instituciones educativas de la ciudad de Neiva -a partir de la lectura de la realidad y de la revisión de antecedentes como las investigaciones de Ángulo et al.

(1994), Puentes y Pérez (2017), Jiménez et al. (2014) y la experiencia de la “Expedición Educativa de Neiva” entre los años 2016 y 2019 liderada por la Secretaría de Educación Municipal- permitió la elaboración de una propuesta guiada por algunos principios de la investigación acción participativa y la educación popular en la que se reflexiona con distintos actores educativos y sociales, la forma en la que se desarrolla la educación, el papel de los actores que en ella participan, los sentidos que allí se construyen y la manera en que se pueden resignificar estos procesos en la búsqueda de otras sensibilidades en la educación.

La apuesta de la presente investigación se elaboró a partir de estrategias que colectivamente juntaron los sueños y la imagina-

ción como herramientas en la búsqueda de la transformación de las realidades de las y los jóvenes en donde el *ser* estuviese en el centro del currículo, para así propiciar escenarios distintos a los que viven a diario.

Pensar en la pregunta por el *ser* desde los escenarios educativos, plantea una serie de cuestionamientos sobre el sentido por la existencia, más allá del *proyecto de vida*, asunto que se trabaja en la escuela tradicional. Así, se decidió cambiar el discurso y hablar de los *sueños* para orientar las reflexiones y proponer otros escenarios acordes a las necesidades de las y los estudiantes. Es importante tener en cuenta que el hablar de los sueños implica contar con los sentidos de y para la vida, donde el narrarse hace que el relato se fije sobre la memoria, en la medida en que se piensa sobre la vida en el presente y se resignifica el pasado, pensando en un futuro. Para ello fue importante reconocer las heridas de las violencias, así como la resignificación de los territorios.

Se elaboró un dispositivo didáctico, desde los relatos de vida, la lectura y análisis de estos y la escritura de ejercicios creativos, lo que permitió la reflexión de los sueños por parte de los estudiantes. Se consideró pertinente trabajar estos asuntos en el marco de los procesos educativos y pedagógicos en los que se aborda “el proyecto de

vida” en la educación tradicional. En el dispositivo están presentes los relatos de vida de cuatro poetas del Huila, escritos en el desarrollo de la investigación a partir de las entrevistas que se les realizaron, y que se conciben como una herramienta de diálogo con los jóvenes, que fueron los estudiantes del Ciclo IV del Colegio Tomás Cipriano de Mosquera. Las herramientas de escritura se estructuraron de tal forma que permitieron otras formas de pensar y sentirse en el futuro a partir de las realidades que los circundan.

Considerar los sueños de los participantes sugiere la imaginación en contraposición a lo que ha venido estableciendo el sistema educativo con la racionalización de los conocimientos y los sentidos. Estos van en la búsqueda de un mundo imaginario que desea inventar otras posibilidades sobre los campos de los saberes y la acción (Carretero, 2003). En esa medida, el repensar la práctica educativa y pedagógica, incide en cómo construir lo imaginario desde la representación ideológica de los estudiantes, donde se reconocen los sueños como la fuente de construcción de saberes.

A continuación, se presentará el desarrollo de esta investigación acción a partir de cuatro grandes momentos: la fundamentación teórica, donde se establecen los referentes conceptuales que giraron en torno a la memoria

colectiva, las identidades y los imaginarios; la metodología, que aborda el enfoque, las técnicas y herramientas implementadas; y finalmente los resultados y las conclusiones.

Fundamentación teórica

Las categorías con las que se fundamenta el trabajo investigativo implicaron una interpretación desde una perspectiva educativa. Así, memoria, identidades e imaginarios se trabajaron desde un análisis que permitió reconocer el papel del lenguaje para interpretar, asumir y transformar las realidades. Con respecto a la primera categoría, Halbwachs (2004) plantea que debe estudiarse a partir de lo que denomina “los marcos sociales de la memoria”, entendidos como instrumentos que utiliza la memoria colectiva para reconstruir una imagen del pasado acorde con el contexto. Para el autor, esta se construye colectivamente a partir del horizonte de un entorno sociocultural y la relación del pasado se transmite a partir de la comunicación y las instituciones sociales. Así, fue de interés para este proceso investigativo comprender la relación que se construye con el tiempo, es decir, los datos históricos e hitos que son referentes para una colectividad y, por otro lado, el espacio, que son los lugares, objetos y construcciones.

De acuerdo con Halbwachs (2004), la memoria se construye socialmente a partir del diálogo y la narración. En la educación formal este escenario de la memoria está ausente, pues los saberes son “aprendidos” a partir de la estandarización de los conocimientos. Esta acción conlleva a establecer una memoria hegemónica que no se relaciona con la vida cotidiana de los y las estudiantes y, por tanto, con lo anecdótico y sus historias vitales. Vale la pena mencionar que, de acuerdo con Jelin (2002), las memorias atraviesan un asunto de poder, pues

son objetos de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas... [Por lo tanto, atraviesa las subjetividades] que se anclan en experiencias y marcas simbólicas y materiales. (pág. 2)

Como ya se mencionó, un elemento fundamental para acercarse a los procesos de rememoración es la cultura, o las culturas, y, por consiguiente, el lenguaje. En este aspecto, Ricoeur (1999) proporciona una relación que se tuvo en cuenta en este trabajo:

[La] mediación lingüística no puede inscribirse en un proceso de derivación a partir de una conciencia originalmente privada. De entrada, es de naturaleza social y pública. Antes de ser elevada al rango

de relato literario o histórico, la narración se practica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. Además, la lengua en la que se expresa también es, de entrada, común. Finalmente, nuestra relación con el relato consiste, en primer lugar, en escucharlo: nos cuentan historias antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar y (...) de la de contarnos a nosotros mismos. (pág. 20)

La experiencia es conocimiento y la memoria un ejercicio de lo vivido como la posibilidad de reflexionar el presente a partir del pasado. Esta acción permite ahondar sobre los aprendizajes y las experiencias y, por ello, la interpretación de la experiencia de vida contiene una dimensión cognitiva, semántica, semiótica y pragmática, en el sentido que permite reinterpretar el lenguaje con el que se narra la memoria desde el pasado y el presente. En este sentido, Ricoeur (2006) considera que

nuestra vida, abarcada en una única mirada se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde afuera, la identidad narrativa que nos constituye. Hago hincapié en esta expresión de identidad narrativa porque lo que llamamos subjetividad es

precisamente el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo... no dejamos de reinterpretar la identidad narrativa que nos constituye a la luz de los relatos que nuestra cultura nos propone. (pág. 21)

Finalmente, en la idea de relacionar la narración con la memoria, Todorov (2000) plantea que la experiencia humana es el eje articulador de la memoria y la narrativa, en un ejercicio que incorpora las historias de vida de los sujetos y la necesidad de narrar dicha experiencia para dar vida a los hechos atroces que el ser humano no debería olvidar.

Con respecto a la segunda categoría, identidad, Candau (2003) considera que, junto con la memoria, “se funden y refunden para producir una trayectoria de vida, una historia, un mito, un relato” (pág. 13). Así, en esta investigación se tuvieron en cuenta tres elementos que, de acuerdo con Giménez (2018), configuran las identidades:

- 1) La pertenencia a una pluralidad de colectivos (...)
- 2) la presencia de un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales, y
- 3) una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada. Por lo tanto, el individuo se ve a sí mismo —y es reconocido— como “perteneciendo” a una

serie de colectivos, como “siendo” una serie de atributos y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable. (pág. 13)

Sin embargo, Barbero (1998) afirma que “no disponemos de categorías de interpretación capaces de captar el rumbo de las vertiginosas transformaciones que vivimos” (pág. 199). Lo anterior, debido a factores de aceleración de los tiempos, el territorio, los pensamientos y la forma en cómo estos factores se adhieren a lo cultural e identitario, donde “el cambio de época está en los cuerpos y los trastornos que desde el cuerpo alteran los regímenes de lo sensible e inteligible” (Barbero, 1998, pág. 198).

Por otra parte, los elementos identitarios de la memoria encuentran una representación de sus formas en las artes. En este caso,

la literatura es una respuesta a las preguntas que se hace sobre sí misma la sociedad (..) La literatura expresa a la sociedad; al expresarla la cambia, la contradice o la niega, al retratarla la inventa y al inventarla la revela. (Paz, 1983, pág. 43).

Bajo el análisis de problematizar las identidades que terminan representándose en la literatura, se piensa que la relación literatura-identidades, se debe

trasponer bajo un horizonte político de comprensión, donde la necesidad por una práctica literaria identitaria propia problematice la misma identidad. Esta se convierte en un ejercicio práctico de visibilización política al desafiar discursos e ideologías, construidos a partir de estereotipos oficiales o institucionales (Mansilla, 2006).

Es importante que en los ejercicios de memoria se pueda construir un diálogo entre la literatura con los elementos identitarios que la crean y la disgregan, ya que recordar el pasado y escribir sobre él son ejercicios en los que las interpretaciones de los individuos requieren de la comunicación de las historias personales. De esta forma, los grupos sociales son los que construyen los recuerdos, pues determinan lo que es memorable y la forma en cómo será recordado (Restrepo, 2009).

La memoria responde a la lectura de los procesos sociales desde la escritura. De igual forma, la memoria se va configurando por elementos políticos, culturales y sociales. Por ello la importancia de narrarla, sobre todo en espacios formativos, en los que se pretende que la educación adquiera un carácter transformador, ya que el narrar permite nombrar y contextualizar los modelos de representación social y cultural, en la que el posicionamiento ético, político y social entra en los escenarios

educativos donde se reconocen relatos y se relacionan con situaciones de otros contextos sociales, históricos o institucionales. Allí, la subjetividad cuestiona las relaciones de poder sobre cómo se cuenta la historia (Hernández, 2011, pág. 26).

Desafiar las relaciones de poder en los escenarios educativos conlleva a enfrentarse a estructuras que han afectado la vida de las comunidades, en las que las dinámicas de los territorios producen que las personas se sitúen acorde a su momento histórico.

La resignificación de la memoria desde la posición de la vida ante los hechos que las realidades imponen permite una oposición al olvido, en un sentido político donde “el poder impone y el campesino, comerciante, artesano debe asumir lo impuesto. Si la guerra es la política (...) el conflicto no representa la simbolización de lo político, es la profundización de sus límites sociales” (Restrepo, 2009, pág. 61). Esto ocasiona que la historia de los grandes acontecimientos desconozca las memorias de la vida cotidiana. Sin embargo, ¿cómo narrar los recuerdos y relacionarlos con las identidades, la literatura y el lenguaje?

Los relatos de vida se comprenden desde una perspectiva que cuestiona las formas de narrarse. De acuerdo

con Bertaux (1989), *el enfoque biográfico* precisa funciones expresivas, de análisis y verificación, desde lo que sea que se pretenda elaborar, narrar o contar. Se asume de este modo una cualidad individual y colectiva que se constituye desde múltiples significantes. En este sentido, los relatos de vida con los que se construyó el dispositivo didáctico no son interpretaciones sobre lo que cuentan, en este caso los poetas, sino que son reelaboraciones de sus discursos debido a las diferencias en espacio, tiempo y sensibilidades.

Los significados que se tienen en y para la vida deben disputarse sobre las dimensiones temporales en las que se encuentra la memoria, debido a que el reconocimiento de las realidades posibilita una forma de narrarse, donde la literatura toma un sentido reivindicativo. Por lo tanto, ampliar la perspectiva narrativa de los relatos de vida es fundamental para alterar el discurso histórico, en el que se reconoce el rol de las personas, ya que los relatos “si bien son individuales, no pueden dejar de lado las experiencias que tienen lugar en una sociedad y tiempo histórico” (Hernández, 2011, pág. 12).

Los relatos se transforman en testimonios que a su vez pasan a ser “una reflexión de lo social a partir del relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no

teniendo que ser este una persona especial, ya basta con ser parte de la sociedad” (Mallimaci y Giménez 2006, pág. 2).

Ahora bien, el ser y estar en distintas realidades configura una serie de situaciones que van nutriendo los espacios de la experiencia. En estos la actitud creativa toma un papel clave y representativo, como en el presente caso, ya que el ejercicio literario adquiere un sentido en la experiencia concreta (Cohen, 2018). Estas situaciones ameritan una contraposición en el sentido de abordarlas desde el campo pedagógico y de investigación docente, pues se debe a que “nuestra fiebre de memoria es expresión de la necesidad de anclaje temporal que sufren unas sociedades, cuya temporalidad es sacudida brutalmente por la revolución informacional que disuelve las coordenadas espacio territoriales de nuestras vidas” (Barbero 2000, pág. 3).

Así pues, las condiciones de vida se plantean desde unas garantías en los automatismos de un sistema político, educativo, social, cultural y artístico que pervierte lo humano a lo técnico. Es en ese mismo espacio donde se tiene una exigencia desde lo educativo hacia lo político, puesto que las realidades

están exigiéndonos una nueva noción de tiempo, correlato de una memoria activa, activadora del pasado, que nos permita

desplegar los tiempos amarrados por la memoria oficial, y nos posibilite hacer estallar el historicismo que sutura al pasado como único depositario de los valores y esencias de la identidad nacional (Barbero, 2000, pág. 5).

Los retos que se tienen desde los espacios de intervención educativa para narrar la memoria demuestran que es necesaria una resignificación del pasado y de esa forma de vida maquillada, donde los relatos de vida, a partir de las historias y experiencias, permiten a los poetas ser unos trabajadores de la memoria (Kohut, 2009). Al respecto, la literatura necesita una narrativa que sirva como catalizadora de vivencias que incida de manera significativa desde quien la escriba hasta quien la lee (Cortázar, 1963).

Al buscar una narrativa que sea vital para contar la vida, debe reconocerse la imaginación como un elemento fundamental para potenciar los procesos educativos, permitiendo que desde los sueños puedan transformarse las experiencias de vida desde lo sensitivo hacia lo racional.

La imaginación en el aprendizaje se problematiza en un sentido concreto, ya que en los procesos escolares se ha asumido bajo una perspectiva de repetir representaciones. Por el contrario, la imaginación lleva consigo la búsqueda de la libertad, construyendo espacios para la percepción

y expresión en cualquier campo de conocimiento (Egan, 1992). En este sentido, lo imaginario, la imaginación, los sueños y las sensibilidades se establecen como un ejercicio placentero que podría conducir a una educación para el placer ya que “la educación auténtica ineludiblemente supone un compromiso emocional” (Egan, 1992, pág. 29).

Es importante resaltar que la imaginación está inmersa en los espacios de lo simbólico para expresarse: es aquello con lo que el ser se relaciona y que ha sido desconocido por el pensamiento occidental. Ante esta situación, se presenta un engranaje donde lo imaginario posibilita lo real y viceversa. Carretero (2003) plantea que “la existencia de lo imaginario pone en duda cualquier paradigma ontológico-epistemológico que dicotomice la realidad” (pág. 181), ya que la realidad y la irrealidad se van construyendo mutuamente entre lo material y lo ideal, entre lo objetivo y lo subjetivo.

Todos estos elementos y conceptos, sus relaciones y significados, se tuvieron en cuenta al momento de la elaboración del dispositivo didáctico, que no fue el resultado del ejercicio de investigación-acción. Por el contrario, se elaboró en el desarrollo del ejercicio investigativo, tomando como referencia la idea de que las prácticas sociales inciden en la manera en cómo los contextos se estructuran y, a

partir de ellos, las prácticas educativas también.

El dispositivo didáctico se concibe, entonces, como un espacio de interacción social, elaborado con elementos simbólicos propios de sus modos de interacción (Morales, Lenoir y Jean, 2012). El dispositivo es un constructo social y simbólico en el que intervienen marcos de acción para los procesos de aprendizajes, contruidos con el objetivo de facilitar nuevos conocimientos (Morales et al., 2012).

La construcción del dispositivo didáctico se realizó a partir de la validación de los recursos de mediación, es decir, las experiencias, conocimientos, relatos y fotografías utilizados en la organización de sentidos y significados a las relaciones que establecen las personas con sus intenciones, acciones e instrumentos dentro de los procesos de aprendizaje y, de esta manera, se permita el diálogo y la narración (Morales et al., 2012, pág. 119).

El dispositivo didáctico se construyó desde lo que plantea Morales (2007) y Mediano (2010): en primer lugar, cuenta con recursos simbólicos que se relacionan, facilitando la producción de conocimientos. Esto permite que, en segundo lugar, se pueda concebir desde un enfoque instrumental, pues permite materializar los recursos utilizados, convirtiéndose así en un medio o herramienta para alcanzar un fin.

Así pues, el dispositivo didáctico se realizó de dos formas. Primero, a partir de la interacción con poetas, que permitió comprender que los relatos e historias que cuentan tienen un marco de acción similar, además de las particularidades de sus contextos. Esto facilitó que al escribirse *los relatos de vida* tuvieran elementos que determinaran el ser y el estar de estos en los territorios. Esto va a significar, desde la naturaleza simbólica del dispositivo, un acercamiento con la materialización de los conocimientos por parte de los estudiantes, ya que en este punto el dispositivo abarca la reflexión del pasado, la consciencia sobre los procesos de pensamiento y la escritura sobre los campos del lenguaje.

Es importante destacar que al ubicar el dispositivo didáctico dentro de un campo del conocimiento específico implica definirlo dentro de unas categorías que en los campos de la educación y las ciencias sociales no están definidas debido a su carácter transdisciplinar, al no fijarse dentro de un espacio epistémico único.

Metodología

Este proceso tuvo en cuenta elementos de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular (EP), con el fin de consolidar una propuesta pedagógica investigativa. Sin embargo, se sitúa bajo unas

dimensiones en las que el proceso investigativo es transepistémico, ya que abarca principios científicos y acientíficos con herramientas, técnicas e instrumentos cuya naturaleza es avalada o no, por las comunidades científicas (Knorr-Cetina, 1996).

A partir de los principios de la IAP, la autenticidad y el compromiso (Fals, 1978), el ejercicio investigativo permitió que se pensarán otras formas de acercar a los jóvenes para ser conscientes sobre sus vidas desde sus sueños, que fue el sustento sobre el que giró la construcción del dispositivo. Este a su vez, permitió que la sistematización del proceso estuviera ligada al desarrollo de este, lo que posibilitó trabajar las identidades individuales y colectivas desde los relatos de vida, reconociendo el lenguaje de jóvenes y poetas como una herramienta de transformación y emancipación sobre los escenarios en los cuales transcurren sus vidas.

Además, la apropiación y uso de técnicas participativas para la recolección de información y datos permitieron tener un diálogo y recuperación de la memoria de cada sujeto de investigación.

La búsqueda por el reconocimiento de estos actores sociales como sujetos de transformación cuestiona la concepción tradicional desde los campos pedagógicos (Torres, 2015). Esto ocasiona una praxis social-educativa en la que

es posible brindar otros sentidos a este tipo de procesos en tanto se observen desde las sensibilidades, tomando como referencia la propia vida, al tener en cuenta la memoria, las identidades y la imaginación.

Ahora bien, trabajar las identidades desde los relatos de vida generó reflexiones sobre lo que sucedió y está sucediendo en los territorios, para así incidir en la producción de conocimientos y saberes desde la experiencia, mediante un lenguaje que reconoce el carácter transformador y político de la educación popular sobre la base de los principios de la IAP, que rondan, de acuerdo con Fals (1978), en

producir conocimientos que tengan la relevancia para la práctica social y política (...) se

trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad para que asuman su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento. (pág. 35)

Así pues, el carácter investigativo de la práctica se posiciona en la búsqueda de relacionar lo pedagógico, lo académico y lo disciplinar con las formas de representación del lenguaje mediante herramientas que produzcan nuevas formas de pensar. También posee un carácter reflexivo acorde a las necesidades y realidades presentes y, sobre todo, posiciona a las y los jóvenes sobre sus realidades en la medida que se reconocen como actores de sus propias historias.

Tabla 1.
Estrategias metodológicas y caracterización de participantes

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	CARACTERIZACIÓN PARTICIPANTES / CORPUS
Entrevista narrativa Trahar (2010) Quintero (2018)	Cuatro poetas huilenses: dos hombres, dos mujeres.
Talleres	Seis jóvenes estudiantes de secundaria, entre los 15 y 17 años de edad. Tres hombres y tres mujeres.
Análisis de contenido	Todos los documentos escritos y fotografías elaboradas por los nueve jóvenes estudiantes de secundaria

Nota. Fuente elaboración propia (2021)

Estrategias metodológicas y participantes

La participación se dio de dos formas: una con los poetas y la otra con jóvenes estudiantes. El

ejercicio contó con las siguientes estrategias metodológicas, siguiendo las fuentes presentadas en la Tabla 1. En ese sentido, el desarrollo de la investigación tuvo dos momentos: el primero, en el

que se trabajó con los poetas y el segundo, donde se trabajó con estudiantes. De esta forma, el ejercicio con los poetas se planteó mediante entrevistas semiestructuradas que tenían como objetivo reconstruir sus historias de vida y por ello se plantearon así:

1. *Caminando viví y La educación que se luchó.* En esta entrevista se indagó sobre las realidades que tuvieron que vivir, los hechos históricos, personales y colectivos que marcaron sus vidas, las necesidades y realidades de la región, así como la incidencia y visión que tenían de la universidad. Además, cómo esas situaciones fueron configurando un rol artístico: buscar por qué quisieron ser poetas y qué significa serlo.

2. *En estos lugares viví, Con esta música caminé y Los sueños que se compartieron.* En esta entrevista se buscó reconocer los lugares del territorio donde se construyeron iniciativas culturales, sus significados y trascendencia. De igual forma, analizar los impactos sociales, económicos y culturales que se dieron en el territorio para así reflexionar sobre esas transformaciones en vista de su incidencia en sus vidas. Además, se reconocieron las músicas que acompañaron sus vivencias, la trascendencia del lenguaje y forma de ver la vida que se alberga en ella y cómo esa interpretación les brindó otro tipo de posibilidades en el mundo exterior e interior.

Por su parte, los talleres con los estudiantes iniciaron desde la lectura y socialización de los relatos de vida de los poetas. En estos se reconocieron los lugares, los contextos, los sueños y condiciones de vida de cada uno de ellos y se reflexionó sobre su labor y oficio, evidenciando otras perspectivas sobre el horizonte de la vida, donde el hecho de ser poeta y/o dedicarse a la poesía, es concebido como un sueño y de esa manera poder resignificar los sueños de los estudiantes. A partir de allí, el trabajo con los jóvenes consistió en el desarrollo de tres talleres:

El primero, *Así recuerdo mi futuro*, consistió en escribir una carta donde cada estudiante le contara a un cercano, a un familiar o a sí mismo, cómo hizo sus sueños realidad, de qué forma se le fue presentando la vida, qué tipo de situaciones le ocasionaron las decisiones que fue tomando. El ejercicio de escritura partió de preguntas sobre las cuales recaen la vida de los estudiantes donde se reconocieron los lugares, las personas y los recuerdos: elementos del pasado y del presente que resignificaron desde lo que imaginan pueda ser su vida.

El segundo taller, *Relatos de vida*, consistió en la escritura de sus propios relatos de vida, en el que, a partir de fotografías propias y familiares, lograran reconocer la historia personal y familiar y así narrar las historias que existen en cada una de las fotografías. Este ejercicio planteó

un reto histórico, ya que la memoria debe reconstruirse a partir de las historias que cuentan las personas allegadas, debido al desconocimiento de la historia personal y colectiva.

El último taller, *Cartografía de los sueños*, desarrolló reflexiones sobre las construcciones significativas propias de sus territorios, los lugares y personas con las que han vivido momentos agradables o desagradables para la memoria; cómo esas experiencias les ha llevado a ser quienes son hoy; y cómo esas mismas vivencias y el habitar en esos territorios les permite proyectarse. De esa forma, la cartografía posibilitó que los estudiantes dibujaran sus sueños, identificando su pasado, presente y futuro, en tanto que reconocían los lugares y se proyectaban a habitar en el mismo territorio o en otros lugares y también buscando incidir en la vida de otras personas.

Finalmente, se elaboró la sistematización de la experiencia y la devolución de los resultados obtenidos, en la que se generaron reflexiones colectivas frente a la importancia de dar continuidad a este tipo de procesos donde se incluyan otros elementos como por ejemplo la corporeidad; sin embargo, también se plantearon algunas dificultades principalmente aduciendo que estas temáticas no representan importancia en las agendas de las instituciones educativas.

Resultados

En primer lugar, para el abordaje de la información de los hechos que contaron los poetas, es importante destacar algunos postulados de Guebelly (1987), debido a que en los años cuando los poetas se encontraban jóvenes las condiciones culturales, sociales y políticas y sobre todo las identidades presentaban unas situaciones en las que “el hombre huilense no ha podido desarrollar su sistema de interpretación cultural en forma acertada profunda y personal. Nuestra cultura es la cultura de lo elemental, de lo facilista y superficial” (Guebelly, 1987, pág. 21). Lo anterior establece un problema desde el contexto cultural ocasionado por otros factores del entorno social, político e histórico, para después afirmar que “existen dos verbos complementarios para definir, un poco, a la sociedad huilense: sobrevivir y subsistir” (Guebelly, 1987, pág. 21).

Sobrevivir tiene entonces una connotación de vivir bajo unas ruinas, en una catástrofe, y subsistir contempla entonces tener lo mínimo para la vida. Esta situación representará el imaginario social y cultural de la sociedad huilense de la época. De esta forma, los poetas van a contar los hechos que tuvieron lugar en sus años de infancia y juventud, en donde sucesos históricos, personales y/o colectivos marcaron sus vidas. Así,

Jader Rivera cuenta que en su infancia

vivíamos en una comunidad totalmente agraria, alejados de la academia, de esa idea del 64, no había televisión, había teléfono por hilo y había telegramas. Estábamos completamente alejados de la tecnología y la comunidad tenía su propia identidad agraria, con los mitos y creencias. (J. Rivera, comunicación personal, 22 de mayo de 2019)

Para después mencionar que

en ese entorno crecí y crecí en medio de trabajadores y recolectores de café donde la conexión era con la tierra y la naturaleza, había una comunicación intensa porque agudizaba oídos, paisajes, la vegetación, usted podía leer el cielo, podía saber si llovía o no, sabía si iba a haber temblores porque se observaba el comportamiento de las gallinas y los perros, era una conexión con la naturaleza y una lectura constante del paisaje y alguien me hizo ver eso, o creo que Orinzon Perdomo, me dijo que yo nunca tuve acceso a un libro pero tuve acceso a un libro más grande que es el mundo y en ese sentido la lectura del mundo que yo había hecho era lo que después me permitió escribir. (Rivera, comunicación personal, 22 de mayo de 2019)

A su vez, Ademir Agudo comenta que su

infancia transcurrió en una ciudad en la que nosotros éramos niños a los que les pertenecía la calle, obviamente, el primer lugar es mi casa, pero como mi papá viajaba por Colombia en su camión, nosotros pasábamos mucho tiempo en la casa de la abuela, en la calle 15 con cra 5, esa casa era inmensa con muchos árboles en el patio, recuerdo un árbol de mango y mamoncillo súper grandes. De hecho, en el libro que tengo publicado, *Hechizo del verano*, ese libro retrata esa experiencia de mi vida, de la casa, de los solares, recuerdo que hay unos versos que dicen: “*El patio de mi casa es grande / pero en nada se parece / al de mi abuela / se me ha reducido el cielo*”. (Agudo, comunicación personal, 18 de mayo de 2019)

La identidad regional se tensiona en tanto reconoce los lugares y los tiempos de la memoria. Para ello es importante reconocer el imaginario social, ya que este es la representación de los registros del departamento, teniendo en cuenta la conceptualización de “realidad” y “racionalidad”. Se habla de una dimensión histórica social en la que los individuos tratan de pensar en lo que son, lo que hacen y lo que piensan (Rozo, 2005). Sobre este tema, los poetas van a contar algunas situaciones en las

que tuvieron que subsistir y sobrevivir. Yinet Ángulo relata que

en el 73 hubo un hecho que marcó mucho al pueblo [Garzón], que fue la muerte de un estudiante, mataron a un estudiante en una protesta, la protesta era de los trabajadores de las zonas de carretera y los estudiantes se les unieron a la protesta, terminaron tirando piedra a la policía, cuando se escuchó que un tiro y mataron al estudiante, se llamaba Henry Macías, eso fue tenaz porque cuando nos dimos cuenta fue que los muchachos y los trabajadores estaban más ardidados y estaba militarizado todo el pueblo. Ese fue el primer choque de niña con la cruda realidad, donde llegan estos policías a tirar gases por todo el pueblo y a golpear a la gente. Esa noche tuvimos que dormir en el patio porque no se podía en los cuartos. (Ángulo, comunicación personal, 18 de julio de 2019)

Bajo este mismo contexto, Amparo Andrade afirma:

Las protestas no eran cualquier cosa, además los muchachos no esperaban a que saliera una ley, no, subían el pasaje del bus y había pelotera, subía la leche y había pelotera; para ese entonces mi papá tenía un *Wilys 48* y él me dijo, “donde yo la llegue a ver metida en esas yo la saco y le doy delante de todo el mundo” y pues mis amigas ya sabían y cuando yo miraba un

carro de esos, ellas me rodeaban para esconderme. (Andrade, comunicación personal, 28 de mayo de 2019)

Ademir Agudo contrasta la situación mencionando que

la USCO es el centro, la matriz. Ahí encuentro mucha gente interesante, más ligada a lo político. No por madurez, para mí toda esa época fue de rupturas. Sin embargo, existió un panorama interesante, porque la política estaba centrada a lo que estaba ocurriendo aquí y ese movimiento era muy, muy fuerte, desaparecieron a mucha gente, por ese entonces fue el exterminio de la UP, asesinaron a Bernardo Ossa, a Pardo Leal, que eran candidatos presidenciales. Ahí también fue el tema de resistencia de El Pato, además, fue para ese entonces la toma del Palacio de Justicia. (Agudo, comunicación personal, 18 de mayo de 2019)

Fue en este contexto en el que la cultura de la masificación llevó a que las manifestaciones culturales facilistas y superficiales tuvieran un lugar en los espacios públicos. Esto es un problema en el que reside la causa por la cual Guebelly (1987) plantea que

casi nadie cree en nuestros artistas, ellos sucumben en el olvido, en la miseria; los escultores padecen frustraciones físicas y espirituales en medio de una multitud de obras

que nadie mirará, ni mucho menos apreciará y ni comprarán; los escritores, pintores, se los ve en los cafetines con una multitud de bocetos debajo del brazo, mostrándolos al primero que se deje, para ahogar su inmensa soledad; a los narradores, con el rostro trágico, contando al argumento de su última novela; a los poetas con su rollo de poemas declamándolos al más paciente, explicando el sentido de aquella metáfora sin que nadie los entienda. (pág. 31)

Las experiencias de vida de los poetas encausan las crisis que atraviesan las sociedades, donde la educación tiene grandes impactos. Ante esta situación, el trabajo realizado reconoce la vida y los sueños de los jóvenes estudiantes, entre tanto Mejía (2015) plantea que

se hace necesario repensar la manera como la educación es transformada por las culturas juveniles, por los elementos epocales y ella da respuesta a esto constituyéndose en un horizonte de organización de otro tipo. Repensar la educación y la escuela a la luz de estas reconfiguraciones significa creer que es posible hacer la escuela de otra manera y para ello se hacen necesarios unos desplazamientos que la constituyan con sentido para este tiempo. (pág. 23)

La vocación poética se convirtió en una vivencia frente a los

impedimentos que el contexto ofrecía. Así pues, asumieron la poesía como oficio y vocación, permitiéndose soñar otras posibilidades donde la dignidad desde el arte literario se pone como trinchera para defender la existencia. Es la apuesta artística por una vida que busca caminos de expresión, porque la poesía es fuente de juventud y en la juventud los sueños crecen. En términos de Jader Rivera:

La literatura, en general la poesía en mi vida ha evitado un suicidio, ha sido un apoyo impresionante para todas las etapas de mi vida; la poesía me ha salvado, me ha dado un sentido para vivir. (Rivera, comunicación personal, 22 de mayo de 2019)

Por su parte, Ademir Agudo plantea que

la poesía en mi vida es un largo recorrido que aún me estoy planteando, inicialmente desde los poetas encontré una expresión que me hablaba de la libertad, que me llevaba a encontrar otras formas de visión del ser humano sobre su vida, pero a mí en ese momento me interesaba la pasión, la pasión por la vida, me apasionaba el estar haciendo, abirme al mundo de las posibilidades, una especie de rebeldía ante el sistema. (Agudo, comunicación personal, 18 de mayo de 2019)

Amparo Andrade Loaiza cuenta que

yo soy poesía, hago poesía, camino, bailo poesía. La primera pregunta que me hice cuando inicié a trabajar, me dije cómo hago para que la poesía esté en la vida de los niños de una manera tan intensa como está en la mía. Eso fue lo que dio lugar a lo que fue *Martes de poesía*, una experiencia pedagógica significativa que fue reconocida a nivel internacional pero lo que me importa a mí fue lo que eso hizo con los niños y lo que eso me ha permitido trabajar con mucha gente, lograr que haya gente que diga “yo en mi vida había escrito eso” y que se sienta reconocido en las palabras que escribe, por lo que está diciendo y sintiendo. Entonces, peleo, además por los espacios para la poesía como experiencia vital. (Ándrade, comunicación personal, 28 de mayo de 2019)

Finalmente, Yineth Angulo cuenta que

la poesía es para mí un ejercicio vital y una vocación, porque yo siempre estoy mirando y de esas observaciones que hago de la gente, del mundo, de los detalles, si tengo algo de poeta es el asombro, ver lo que hay, siempre estoy mirando las cosas sencillas y aprendiendo, en ese sentido digo no soy poeta, soy artista, estoy viva, estoy asombrada de vivir, el

asombro de vivir y de encontrar personas lindas. La sensibilidad que hace que yo tenga una necesidad de escribir eso que estoy sintiendo, pensando y viendo, en ese sentido me devuelvo y pienso, cómo reconstruir mi infancia, no es a propósito, simplemente llegan las imágenes como una reinterpretación de la misma vida, entonces uno recuerda los oficios de la infancia que desaparecieron con la vida moderna. (Ángulo, comunicación personal, 18 de julio de 2019)

Estas realidades y experiencias vividas por los poetas demuestran una vida atravesada por sueños, adversidades, convicciones, pensamientos y emociones. Es importante que se comprendan los relatos que se escribieron a partir de las entrevistas, como un testimonio de unas vidas que se defendieron y que les apostaron a sus sueños desde el arte y la cultura. En ese orden de ideas, se convocó a los estudiantes para que, a partir de la lectura de estos relatos y otros ejercicios de escritura creativa, reconocieran sus experiencias y sus expectativas frente a un futuro incierto. A continuación, se presentan algunos fragmentos del primer taller realizado con los estudiantes.

Los nombres de los estudiantes que participaron en la investigación fueron cambiados para proteger su identidad.

Pasé por muchas cosas difíciles, por burlas de gente que no sabe lo que es el esfuerzo, de lo que es lograr lo que una vez se quiso. Fue difícil el esfuerzo y enfrentarse al machismo en los entrenamientos de fútbol. (Martín Sánchez, 18 de julio de 2019)

Fue algún día mi imaginación y hoy es mi realidad, me imaginaba llegar lejos en un pasado. No creía hacerlo realidad. Tuve que pasar muchas cosas para lograrlo, cometí errores, pero los arreglé. Nunca fue un impedimento para no alcanzar lo que quería. (María Rubiano, 18 de julio de 2019)

Algunas veces pensé en mi familia, ya que en el futuro no estaré con ellos, estaré en otro municipio, algunas veces estaré pensando en todo lo que hice con mi familia, la diversión que tuvimos antes y no tanto en los problemas que tuvimos. (Esteban Muñoz, 18 de julio de 2019)

Estos fragmentos ejemplifican el ejercicio narrativo en el que se vincularon los recuerdos de los estudiantes para pensar en el futuro. Narrar hechos dolorosos implicó ver posibilidades de transformación constante en las que sus emociones y sentimientos mutaron a otros sentidos. Estas sociedades están sujetas a cambios y transformaciones cuya temporalidad es sacudida por la

información masiva que hay en los espacios en los que se desarrollan las vidas (Barbero, 2000). Por ello es importante que, a partir de las reflexiones y lecturas sobre el presente, se puedan reconstruir los relatos como una reflexión política, en la que la memoria se reconstruye desde la historia junto a la vida cotidiana (Restrepo, 2009).

La reconstrucción de la memoria tuvo un lugar y un significado al trabajar el segundo ejercicio de escritura, dado que las fotografías que los estudiantes presentaron sirvieron como herramientas para pensar en sus vidas desde los campos semióticos y semánticos. Este ejercicio de reconocimiento de la historia personal a través de las imágenes y los símbolos permitió que los estudiantes contaran sus historias. Angie Guiro cuenta a partir de su fotografía:

Todo empezó una noche que mis tías llegaron llorando, contándonos a mis hermanos y a mí que a mi tío le detectaron un cáncer en el colon (...) Esa noche para mí fue eterna, me sentía muy agobiada con aquella noticia, pues nos impacta a toda la familia. Desde esa noche mi tío empezó a luchar por su vida (...) él tenía una familia (...) empezó a perder peso, su cabello empezó a caerse, (...) todos en la familia tomamos la decisión de cortarnos el cabello, queríamos que él nos sintiera cerca,

porque éramos conscientes de que era muy difícil que él se salvara. (Angie Guiro, 18 de julio de 2019)

Imagen 1. Relato de Vida, Angie Guiro



Nota. Fuente: Cuellar, C. (2017)

A su vez, Daniela Castañeda, reconstruyendo los momentos de su infancia, mencionó que:

En estas fotografías observo mi infancia, en la primera se observa que estaba en un parque, posiblemente un domingo. Con mis padres solíamos comer helado, mis padrinos fueron a visitar a mis padres y a mí me llevaron al parque, mi madrina pudo haber sido quien tomó la fotografía, mis padres podrían estar detrás mientras yo estaba jugando con el tronco de un árbol. En la segunda fotografía estábamos en la casa de campo de mi tío, para ese entonces apenas estaba aprendiendo a caminar. De la tercera foto no tengo muchos recuerdos, pero es una de mis fotos favoritas porque fue tomada en la casa de mis

abuelos. (Daniela Castañeda, 18 de julio de 2019)

Imagen 2. Relato de vida, Daniela Castañeda.



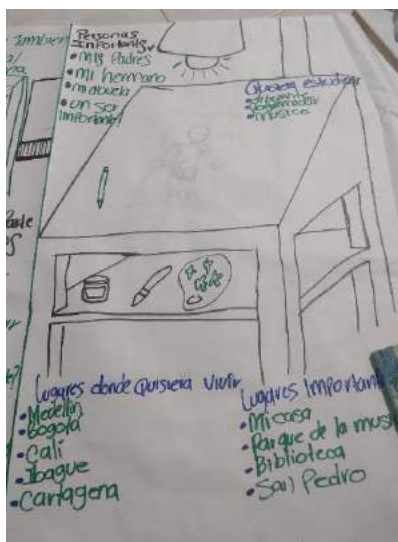
Nota. Fuente: Gómez, D. (2001)

Hablar de los espacios, nombrarlos y narrarlos, traspasar los escenarios de la enunciación, en los cuales se puede localizar la memoria como lugar de construcción de las identidades (Achugar, 1999). En este sentido, no hubo una *forma* o *método* para analizar las fotografías, puesto que las historias que se cuentan en ellas están supeditadas a los recuerdos personales y a la reconstrucción colectiva con personas allegadas o familiares.

Por otro lado, en el último taller se reflexionó sobre las construcciones significativas propias de sus territorios, los lugares y personas con las que han vivido experiencias, precisando cómo éstas han configurado los espacios sociales y sensitivos.

Camilo Muñoz lo retrató como se muestra en la Imagen 3 y Duván Pérez lo retrató como se muestra en la Imagen 4.

Imagen 3. Cartografía de los sueños



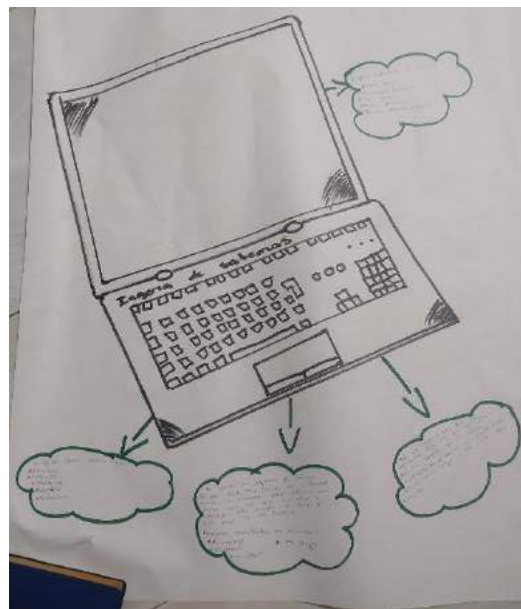
Nota. Fuente: Elaboración propia (2019)

Este ejercicio permitió identificar cómo los jóvenes están inmersos en unos contextos sociales, culturales, académicos, familiares y políticos que constantemente se transforman y reconfiguran sus sentidos.

Así pues, los resultados de los ejercicios de escritura que se realizaron, además de las entrevistas hechas a los poetas con las que se elaboraron sus relatos de vida, permitieron la construcción del dispositivo didáctico teniendo en cuenta que, en primera instancia, el hablar del poeta y/o buscar serlo puede generar escepticismo sobre si es aceptado como un “sueño” por la sociedad, sobre todo cuando la modernidad ha impuesto la organización del espacio y el tiempo de la vida en función de una razón y una lógica instrumental. Así, es fundamental comprender los caminos por los

cuales han transitado estas personas en la búsqueda de una vida digna: tratan diariamente de cumplir sus sueños o ya se han cumplido, son poetas.

Imagen 4. Cartografía de los sueños



Nota. Fuente: Elaboración propia (2019)

Conclusiones

Se considera que trabajar los recuerdos en los espacios educativos formales y no formales, permitiría ahondar en reflexiones acerca de lo simbólico y significativo de las experiencias personales y colectivas de los y las estudiantes. En ese sentido, los lugares son vitales en la reconstrucción de la memoria puesto que allí es donde se reconfiguran los sentidos y se construyen las identidades. Por ello, la necesidad de pluralizar los lenguajes, pues esto permite ampliar los conocimientos que se comparten en la escuela y de esta

manera, acercarlos a la vida cotidiana no solo de estudiantes sino también de la comunidad educativa.

La investigación permitió comprender que los sueños atraviesan una serie de condiciones y situaciones que, ante las percepciones sociales, parecen la construcción de una vida como si fuesen simples elecciones. Sin embargo, en el momento de reconstruir la memoria, de tratar de recordar, de despertar esa vida que está escondida a la sombra de unos recuerdos, se reflexionó sobre los significados que encarnan sus emociones y sentidos con relación a sus profesiones y como personas. Lo anterior debido a que estos sentidos -que en algunos casos se olvidan- y asuntos, como los sueños -que se asumen como algo rutinario y simple-, no tienen la importancia vital que se debería cuando su envergadura adquiere una magnitud que debe contemplar lo sensitivo más que lo razonable debido a su carácter transformador, de resistencia y emancipador.

Construir el dispositivo didáctico permitió comprender las múltiples y complejas identidades que conforman a los sujetos, teniendo en cuenta que interactúan en distintos grupos sociales y colectivos en sus territorios (barrio y escuela principalmente) y que, sumados a sus historias de vida, producen unos rasgos propios con los que

los jóvenes y los poetas se ven a sí mismos y se reconocen. Así, se considera que hay ciertas claridades sobre el ser y estar, pues los rasgos identitarios resultan simbólicos, reconociendo sus ideales políticos, culturales, artísticos y sociales.

Es importante puntualizar la necesidad de que desde los centros educativos no se asuma de una manera mecánica hablar de los proyectos de vida, pues los sueños no pueden definirse de manera causal como lo pretende la ciencia moderna: deben alejarse de esa idea positivista y académica y, al contrario, es fundamental que ahonden en una educación sensitiva que reconozca la imaginación y los sueños de las personas que se acogen al sistema educativo. Es necesario que estos procesos tengan un acompañamiento en el que se reflexione sobre los sueños a partir de las experiencias de vida que van reconfigurando los sentidos.

La situación en la que se encuentran los y las jóvenes permite reconocer que en tanto no se contemplen los sueños y la imaginación de estos en y para la vida, se estaría atentando contra la vida de los jóvenes que buscan tener un porvenir con otras posibilidades distintas a las que los medios de comunicación masiva, la sociedad, los intereses privados y del mercado imponen sobre sus vidas. Por ello el reconocimiento y dignificación de la vida de los poetas es

reivindicativo en la medida en que se reconoce que estos también fueron víctimas de un sistema y de unos gobiernos que no pensaban en la vida y el futuro de los jóvenes.

Referencias

Aguirre, L., Cárdenas, N., Hernández, M., y Osorno, S. (2018). *Narración de la Orientación Temporal de la Personalidad en Habitantes de Calle. [Tesis de grado]*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Alcaldía de Neiva. (2017). *Resultado de caracterización habitante de calle 2017*. Neiva, Colombia: s/e.

Alcaldía de Neiva. (2018). *Plan de Acción. Recursos de Inversión*. Obtenido de Alcaldía de Neiva: <http://alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%202018%20Recursos%20de%20Inversi%C3%B3n.xls>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Política Pública Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle*. Obtenido de Secretaría Distrital de Integración Social: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspublicas/16032017_Pol%C3%ADtica_P%C3%ABlica_Distrital_de_Habitabilidad_en_Calle_PDFHC.pdf

Angulo, Y.; Bonelo, I.; Quesada, F. y Zúñiga, F. (1994). *Los imaginarios de los jóvenes estudiantes de secundaria de la ciudad de Neiva*. Universidad Surcolombiana.

Barbero, J. (1998). Arte, Comunicación y tecnicidad en el fin de siglo, en *Revista Ensayo y Error: Revista de pensamiento crítico contemporáneo*. Santafé de Bogotá.

Barbero, J. (2000). *Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria*. Ponencia-Conferencia Internacional sobre Arte Latina, Río de Janeiro. Recuperada de: https://eureka-univirtual.utp.edu.co/media/recursos/519/R_57ab5cda7af91.pdf

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá, D.C.: Prentice Hall.

Bertaux, D. (1989). *Los relatos de vida en el análisis social*. Recuperado de: https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1080700/mod_resource/content/0/Bertaux%20-%20Los%20Relatos%20de%20Vida%20en%20el%20Análisis%20Social.pdf

Bonilla, S., y Rodríguez, T. (2015). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de Los Andes. Bogotá, D.C: Grupo Norma.

- Camejo, S., Mea, L., Monetti, S., Pérez, D., Pintado, N., y Santos, R. (2014). *Situación de calle y Ley de Faltas. Continuidades y rupturas en las políticas de abordaje a las personas en situación de calle, a partir de la aprobación e implementación de la Ley de Faltas*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Candau, J. (2003). *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol.
- Cañón, Y., y Sarmiento, M. (2009). *Construcción de sentido de vida de habitantes de calle vinculados a la Fundación Procrear. [Tesis de grado]*. Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Carretero, A. (2003). Un acercamiento antropológico a lo imaginario. En: *Ágora - Papeles de Filosofía*. 22 (1), 177-187.
- Cohen, M. (2018). La narración como inminencia del cierre. Conversación con Ricardo Piglia. *Entornos*, 31(1), 91-98. Recuperado de: <https://doi.org/10.25054/01247905.1773>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1641 del 12 de julio de 2013. Diario Oficial No. 48.849. [Por la Achugar, H. (1999)- El lugar de la memoria. En *Cultura y Globalización*. CES. Universidad Nacional. Bogotá.
- Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Editorial Alfaguara, México.
- Egan, K. (1992). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu Editores.
- Fals, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo editores, Bogotá,
- Giménez, G. (2018). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Repositorio UDGVirtual. Recuperado de <https://www.insumisos.com/lecturas/insumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>
- Guebelly, J. (1987). *Soledad y orfandad en la poesía del Huila*. Neiva. Universidad Surcolombiana.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria Colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, F. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona. Octaedro Ediciones.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jiménez, I; Marquín, C; Trujillo, M y Yáñez, P. (2014). Expectativas de futuro de jóvenes bachilleres respecto a lo personal, laboral y ciudadano de los municipios de

- Palestina y Altamira (Huila) Natagaima (Tolima) y el corregimiento El Caguán (Neiva) durante el 2013. [Tesis de pregrado]. Universidad Surcolombiana.
- Knorr-Cetina, K. (1996). "¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia", en *Redes*, No. 7. Vol. 3, UNQ, Buenos Aires, versión digital no numerada.
- Kohut, K. (2009). Literatura y memoria. Reflexiones sobre el caso latinoamericano. *Revista del CESLA*, núm 12. Recuperada de: <http://marymountbogota.edu.co/documentos/Kohut%20Karl%20-%20Literatura%20y%20memoria.pdf>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico. Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
- Mansilla, S. (2006). *Literatura e identidad cultural*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Mediano, F. J. (2010). Selección y elaboración de materiales educativos. En D. Cervera (Ed.). *Didáctica de la tecnología*, pp. 61-76. Barcelona: Grao.
- Mejía, M. (2015). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Revista Educación Y Ciudad*, (18), 49-76. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/168>
- Morales, M., Lenoir, Y. y Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Barcelona (España), v. 5, n. 3, p. 115-132, 2012.
- Paz, O. (1983) *Tiempo Nublado*. México. Seix Barral
- Puentes, J. y Pérez, C. (2017). La soledad de los jóvenes de Neiva: comprensión semiótica de la desigualdad social. *Revista Entornos*. Vol. 30. Núm 1. <https://doi.org/10.25054/01247905.1428>
- Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Restrepo, A. (2009) *Literatura y memoria sobre la narrativa de las guerras civiles en Colombia a finales del siglo XXI*. Bogotá. Fundación Gilberto Álzate Avendaño.
- Ricoeur, P. (1999). *La Lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la

- Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, papeles de filosofía*. V. 25 (2), 9-22., Universidad Santiago de Compostela.
- Rozo, L. (2005). La difícil tarea de la construcción de un imaginario huilense. En *I Bienal de Ensayo Joaquín García Borrero*, p. 42-60. Neiva. Universidad Surcolombiana.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, A (2015). La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular. *Revista La Piragua*. V.41, p. 11-20.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 49-62.

Artículo de investigación

Recibido: 25 enero de 2021 / Aceptado: 5 marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.25054/01240307.2914>

Por uma geografia mais colorida: formação docente e práticas educativas nos anos iniciais

Por una geografía más colorida: formación docente y prácticas educativas en los años iniciales

For a more colorful geography: teaching training and educational practices in the early years

Diego Corrêa Maia

Doutor em Geografia
Universidade Estadual Paulista
d.maia@unesp.br

André Luís Silva Carvalho

Graduando em Geografia
Universidade Estadual Paulista
andrecarvalho7979@gmail.com

José Victor Rossi Souza

Graduando em Geografia
Universidade Estadual Paulista
jrossisouza@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa objetivou fortalecer o ensino de Geografia nos anos iniciais, através da proposição de um curso de formação docente para professores pedagogos da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP). Através da pesquisa etnográfica e dos postulados da Teoria Histórico-cultural, propusemos uma formação docente que contemplasse temas da Geografia, com destaque para o temas físico-naturais. Com a utilização de vários dispositivos didáticos, tais como, história em quadrinhos, planetários de madeira e maquetes de relevo, entre outros, desenvolvemos e discutimos práticas pedagógicas que viabilizassem o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados do curso de formação foram concretizados pela troca de experiências de atividades didáticas que eram efetivadas, com

êxito nas escolas, ou se iniciaram na formação. A valorização docente e o reconhecimento da importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, foram os destaques da formação docente.

Palabras-chave: Pesquisa etnográfica, vivência, alfabetização geográfica.

Resumen

Esta investigación destinada a fortalecer la enseñanza de la Geografía en los primeros años, proponiendo un curso de formación docente para profesores educadores de la Red Municipal de Enseñanza de Rio Claro (SP). Mediante de la investigación etnográfica y los postulados de la Teoría Histórico-Cultural, propusimos una formación docente que incluyó temas de la Geografía, con énfasis en los temas físico-naturales. Con el uso de diversos dispositivos didácticos, como cómics, planetarios de madera y modelos de alivio, entre otros, desarrollamos y discutimos prácticas pedagógicas que viabilizarían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados del curso de formación se lograron mediante el intercambio de experiencias de actividades didácticas que se realizaron con éxito en las escuelas o se iniciaron en la formación. La apreciación de los docentes y el reconocimiento de la importancia de enseñar geografía en los primeros años fueron los aspectos más destacados de la formación de profesores.

Palabras claves: Investigación etnográfica, experiencia, alfabetización geográfica.

Abstract

This research aimed to strengthen the teaching of geography in the early years of school, by proposing a teaching refresher course, for educator teachers of the public education system managed by the municipal government of Rio Claro (SP). Through the ethnographic research and the postulates of the Historical-Cultural Theory, was proposed by the researches of the presente study a teaching refresher course that covered themes of geography, highlighting the concept of place. Through the use of various didactic devices such as mental maps, comic books, wood planetariums, experiential maps, among others; were developed and discussed pedagogical practices that made teaching and learning process possible. The results of the teaching refresher course were accomplished by the exchange of experiences among the teachers who took the course. The teacher appreciation and the recognition of the importance of geography teaching in the early years, were the highlights of the teaching refresher course.

Keywords: Ethnographic research, experience, geographic literacy.

Introdução

É imprudente termos como “bastião” da avaliação dos alunos das escolas públicas brasileiras, avaliações elaboradas visando “mensurar” o conhecimento adquiridos nos ciclos escolares, sendo que, temos como postura norteadora da formação continuada, privilegiar a literacia e da graficacia. A geografia nos anos iniciais, tem o direito de estar sendo ensinada nos anos iniciais, em função de suas especificidades, com destaque para a maior delas, propiciar aos alunos uma leitura do mundo.

O curso de formação proposto teve como objetivo principal, além da valorização da Geografia estar inserida nos anos iniciais, foi discutir as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos em oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem da Geografia escolar. Nesse contexto, pretendemos demonstrar neste artigo, os avanços e as proposições didáticas realizadas no curso de Formação Docente, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP) e o Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED).

Através da participação de 46 professores pedagogos (1º ao 5º ano) da rede municipal, discutimos durante um ano e meio a importância da “Alfabetização geográfica nos anos iniciais”, tendo como

componente norteador, a formação de um cidadão crítico munido de um raciocínio geográfico progressista, viabilizando assim, aos discentes-docentes, saberes para o desvelamento da realidade vivenciada, em suas diversas escalas geográficas.

Como não existe uma orientação curricular de Geografia para os anos iniciais para o município de Rio Claro (SP), nos debruçamos sobre três alicerces importantes para auxiliar os professores na prescrição dos conteúdos a serem abordados na formação e futuramente serem desenvolvidos nas unidades escolares da rede. O primeiro norteador foi a Orientação Curricular do município de São Paulo sob a coordenação das professoras Sonia Castellar e Sueli Ângelo Furlan (São Paulo, 2013); a segunda referência foram as proposições indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

E, como último alicerce para a escolha dos temas da formação, e o mais relevante deles, foi requerer aos docentes que participaram da formação, que sugerissem temas que consideravam importantes, ou sobre os quais não se sentiam “seguros” em abordar em sala de aula, fato esse que acabou acontecendo no primeiro encontro. A partir do diálogo e da demanda relatada pelos professores, procuramos contemplá-los em suas aspirações,

tornando assim, a formação dos professores e não com os professores.

Não foi o propósito da formação, ser a “régua e o compasso” dos conteúdos mínimos de Geografia a serem desenvolvidos nos anos iniciais, mas apenas uma proposta de formação docente em Geografia para os anos iniciais.

Procedimientos teórico-metodológicos

No conteúdo programático da formação, é visível a presença dos termos vivência/vivenciamos, em seus quatro tópicos temáticos. A presença dos termos é proposital, visto que a formação teve como princípio teórico-metodológico a perspectiva do desenvolvimento humano, no qual o termo vivência (*perijivane*), de origem russa e cunhado por Vigotski (2010, p. 683), significa “[...] um ato incontrolável e uma unidade que a criança possui com o meio”.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p. 683-684) enfatiza que a “[...] a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança”. Portanto, nessa “livre-discência”, como sujeito-educando de Vigotski, concebemos o desenvolvimento humano, reportado aos atributos do meio – contexto geográfico –, sendo esse social e dialeticamente edificado pela produção do espaço.

Complementando a perspectiva teórica desta pesquisa, utilizaremos como ideário permanente em nossa escrita, a importante contribuição de Bakhtin (2014), em que retrata o inacabamento do desenvolvimento do ser humano, como ser em perpétua aprendizagem. Não poderíamos deixar de revelar outra grande contribuição de Bakhtin, pertinente ao ato responsivo, ação que se manifesta através da relação responsiva com o outro, ou seja, parte “[...] do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são sempre respostas ao nosso modo de apreender o mundo” (Corsino, 2015, p. 340).

A expressão “ato responsivo” é constante nas obras de Bakhtin e assinala a centralidade do conceito responsivo (*otvenyi* – termo russo), termo que remonta à “[...] conexão entre a compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ [...]” (Ponzio, 2010, p. 10-11).

O método de interpretação escolhido para este trabalho está ancorado na pesquisa qualitativa e etnográfica, cuja escolha foi em função do meu interesse em desvelar as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos, no ensino de Geografia para as crianças, escutando suas histórias, partindo das suas vivências do contexto escolar no qual estavam inseridas.

Com base em Martinez (1985, p. 218), a pesquisa etnográfica “[...] tem constituído a produção de estudo analítico-descritivo dos costumes, crenças, práticas sociais e religiosas, conhecimentos e comportamentos de uma cultura particular, geralmente de povos ou tribos primitivas”.

Ancorada nos postulados de Ludke e André (2014, p. 14), a pesquisa qualitativa possui como objetivo central a “[...] obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes”.

Ao discutir os méritos da pesquisa qualitativa e etnográfica, partiremos, nesse momento, para a argumentação de uma lacuna relevante no ambiente escolar, que diz respeito à ausência dos conteúdos específicos no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Segundo Libâneo (2013), os cursos de Pedagogia têm falhado na formação dos pedagogos, ao não se preocuparem em promover os saberes disciplinares, assim como seus procedimentos didáticos. As brechas deixadas na formação do pedagogo, conforme ressalta Libâneo (2013, p. 74), prejudicam “[...] a formação e o desenvolvimento das crianças [...]”, justamente numa fase em que “[...] elas são iniciadas na cultura, na ciência e na arte, por meio da **alfabetização**, das bases da Matemática, das Ciências, da

História, **da Geografia** [...]” (Grifo nosso).

Nesse cenário, Libâneo (2013) discorre sobre a necessidade de promoção dos conhecimentos disciplinares, assim como das didáticas específicas para cada componente curricular, insistindo que tais processos sejam considerados dentro de cada realidade escolar, visando atender [...] à necessidade de formação profissional de qualidade” (p. 75).

A formação continuada possui inúmeros sinônimos no Brasil e no mundo, sendo designada como formação contínua, formação permanente, reciclagem docente, formação em serviço, desenvolvimento profissional, entre outras denominações. Parece-nos mais interessante o termo desenvolvimento profissional, em virtude da sua amplitude pedagógica, como veremos mais adiante. É importante salientar que utilizaremos os diversos sinônimos no decorrer do texto, com o intuito de evitar a repetição do termo desenvolvimento profissional.

Na perspectiva da humanização do processo formativo, Castellar (2015) propõe um desenvolvimento profissional que considere a história do percurso escolar do professor, e esse seja estimulado na sua trajetória para a mobilização de suas práticas educativas. Dessa maneira, a autora enfatiza que a necessidade da formação continuada “bata na

porta” da escola com validade, “[...] contribuindo para melhorar o ensino público” (p. 32).

Um grande desafio a ser transposto na formação, era como atender o elevado número de professores, que lecionavam nas 25 escolas sob a jurisdição do município. Por meio de uma escolha conjunta com a gestão da Secretaria Municipal de Educação, decidimos que teríamos um grupo composto por 25 professores e 21 coordenadores pedagógicos, totalizando 46 professores. Os 25 professores participantes, foram selecionados nas unidades e por escolha democrática de cada um.

Um fato decisivo para o sucesso da parceria foi a predisposição da Secretaria em capacitar os professores em horário de expediente, ou seja, enquanto os professores estivessem na formação, outro docente o estaria substituindo em sala de aula, evitando, assim, que a formação fosse ministrada aos sábados ou em períodos noturnos, evitando a sobrecarga de trabalho que já desgasta os docentes em sua rotina diária.

Para quem estava debutando na formação docente, foi um grande desafio. Foram 10 encontros que se iniciaram em fevereiro de 2018, finalizado em maio de 2019. A carga horária do curso foi distribuída em 120 horas, sendo 80 horas cumpridas presencialmente e as 40 horas restante, foram atribuídas a leituras de artigos científicos,

capítulos de livros e livros que se relacionavam com o tema específico da formação. Convém destacar que, nos encontros presenciais, o período matutino era destinado às discussões teóricas e metodológicas e o período vespertino era utilizado para a execução de atividades práticas e para a elaboração de materiais didáticos.

Neste artigo, demonstremos um recorte das atividades realizadas na formação, com destaque para as práticas pedagógicas vinculadas aos conteúdos físico-naturais, como o tempo atmosférico, clima, estações do ano e relevo. Estes conteúdos não são praticamente abordados nos anos iniciais. As escolhas deste recorte das atividades realizadas são justificadas pelo ineditismo das mesmas e pelo potencial pedagógico que estas representam na Geografia escolar dos anos iniciais, intitulado “o que vivenciamos na natureza”.

Resultados e discussões

O que vivemos na natureza

Neste tópico serão abordados os temas ligados à natureza, como tempo atmosférico, clima, estações do ano e relevo. Convém destacar que tais temas serão atrelados ao cotidiano e à influência que eles exercem nas atividades do dia a dia dos alunos.

Segundo Furlan (2011), a leitura do espaço “[...] é um processo de construção do olhar que cria e

recria a possibilidade de construção de contextos variados, a partir de sucessivas aproximações” (p. 140). Por esse ângulo, o olhar pode enxergar além das formas visíveis, segundo a autora.

Furlan (2011) reflete sobre a necessidade de proposição de atividades significativas, que instiguem o olhar geográfico dos educandos em relação à natureza. Segundo a autora, é “[...] preciso propor atividades que permitam analisar a natureza como um conceito socialmente construído, e uma forma de ler o mundo vivido e apropriado pela sociedade, pode ser um caminho” (Furlan, 2011, p. 142).

Conforme Maia e Maia (2017) os conteúdos ligados à natureza “[...] são abstratos e necessitam de que os alunos construam uma leitura geográfica para que percebam sua importância no cotidiano, promovendo, assim, uma ‘alfabetização da natureza’” (p. 116).

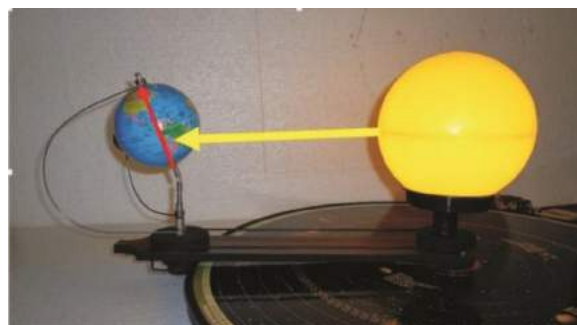
Dentre os temas escolhidos para trabalhar inicialmente a natureza na formação, optamos pelas estações do ano. Ao adentrar a temática, nos deparamos com um “ato de fé” e diz respeito à explicação que os professores pedagogos emitem sobre geração das estações do ano.

Segundo o relato de uma professora pedagoga “[...] as estações do ano são geradas pela

relação de proximidade entre o Sol e a Terra, quando é inverno, o Sol está distante da Terra, e quando estamos no verão, o Sol está mais próximo da Terra” (Relato da formação, 2018).

Visando desmitificar esse ato de fé, utilizamos como dispositivo didático um planetário de madeira, para demonstrar que a geração das estações do ano é decorrente da variação do ângulo de inclinação da Terra durante um ano, devido ao movimento de translação. Esse ângulo de inclinação está assinalado em vermelho, fazendo com que, no verão austral, o hemisfério sul receba mais energia, acarretando, assim, a elevação da temperatura, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1. Planetário de madeira e a simulação do verão austral



Fonte: Foto do autor (2019).

O tamanho do Sol em relação à Terra, conforme podemos observar na Figura 2, é um aspecto para o qual alertamos as professoras cursistas, sendo o Sol, cerca de 100 vezes maior que a Terra. Todas ficaram surpresas

com a grande diferença de tamanho existente entre eles.

Figura 2. Diferença entre o tamanho do Sol e da Terra



Fonte: Colegioweb, 2019.

Foi importante salientar, na formação, a discrepância de tamanho entre o Sol e a Terra, em função das ilustrações presentes nos livros didáticos dos anos iniciais, ao abordarem o tema estações do ano e o movimento de translação, como podemos observar na Figura 3.

Figura 3. As estações do ano conforme o movimento de translação



Fonte: Colegioweb, 2019

Conforme podemos visualizar na Figura 3, o Sol não está na escala correta, assim como no

planetário de madeira, portanto, é nossa obrigação indicar a escala exata, desvalorizando assim, esse conteúdo escolar.

O modelo observado na Figura 3 é utilizado nas aulas de Geografia dos anos iniciais, visando apresentar as quatro estações do ano, e pode acarretar interpretações curiosas realizadas pelas crianças, conforme os estudos de Almeida e Passini (1989, p. 9).

Ao assistirem uma exposição de slides com essa ilustração dois alunos da escola primária se admiraram em ver quatro terras. Um deles comentou: “Eu não sabia que existiam quatro terras. Você sabia?” Ao que o outro indagou: “Em qual delas nós estaremos agora?”.

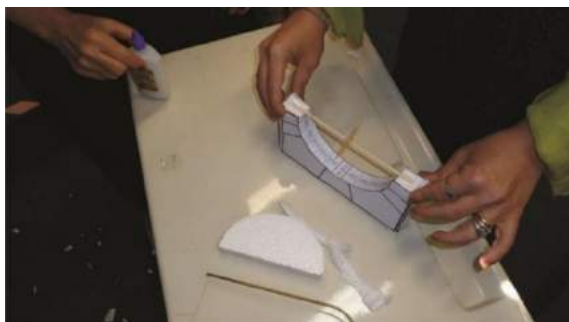
Conforme demonstra o diálogo apresentado, a utilização de modelos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem é ineficiente para as crianças, já que são elaborados por adultos e não se comunicam com os pequenos aprendizes.

Visando consolidar os conteúdos ligados às estações do ano, propusemos às professoras pedagogas, a elaboração de um relógio de Sol. O relógio de sol é excelente dispositivo para a explanação do 148nteressant de rotação da Terra, ao perceberem que a sombra do ponteiro, vai se deslocando de 148ntere com a hora do 148nt. Outro conceito 148nteressante, explorado na

formação, diz respeito à trajetória aparente do Sol, que vai variando conforme a estação do ano, sendo mais inclinada no inverno e com sol a pino no verão. Essa trajetória aparente pode ser utilizada para trabalharmos a translação.

Para a montagem do relógio é necessário ter conhecimento dos pontos cardeais, requisitos necessários para possibilitar a leitura do relógio, visto que necessitamos entender qual é a orientação do nascer e do pôr-do-sol. O posicionamento correto para a leitura do relógio deve sempre estar direcionado para o Norte (Figura 4).

Figura 4. Confecção do relógio de Sol



Fonte: foto do autor, 2018.

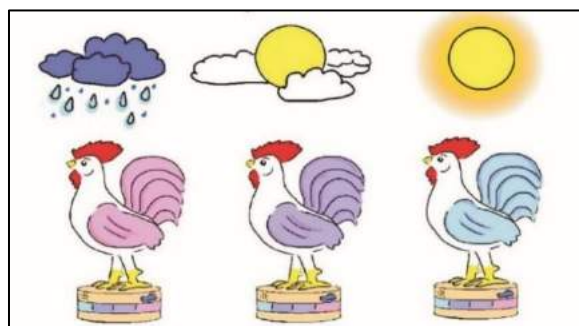
Segundo Almeida e Passini (1989), esse conteúdo exige grande abstração por parte dos alunos, para o entendimento da orientação espacial. Conforme a autora [...] O leste (nascente), não pode ser ensinado apenas como “lugar onde o Sol nasce” e o oeste (poente) como “lugar onde o Sol se esconde” (p. 42).

Segundo Morett, Azevedo et al. (2013), o relógio de sol é uma

ferramenta poderosa, aproximando o aluno e a natureza “[...] fazendo com que o estudante passe a observar e a compreender seu ambiente” (p. 2). Conforme a pesquisa realizada pelos autores, o relógio de sol contribui que para o aluno construa a noção de tempo cronológico, observando o deslocamento aparente da posição do Sol.

Tendo em vista o desenvolvimento dos conceitos de tempo atmosférico e clima, utilizamos como dispositivo didático uma história em quadrinhos intitulada “Malu e o galinho do tempo” (Maia, Nogueira e Marcucci, 2015). Nessa história, criada pelos autores, uma menina chamada Nomo, sai da cidade e vai para o sítio do avô passar suas férias escolares. Nesse convívio familiar, os personagens discutem a importância e as possibilidades de se prever o tempo para os moradores do campo e da cidade, tendo como um dos personagens principais o galinho do tempo (Figura 5).

Figura 5. Capa da história em quadrinhos “Malu e o galinho do tempo”



Fonte: Maia, Maia e Marcucci (2017)

Para a consolidação dos conceitos de tempo atmosférico e clima, a narrativa original da história foi retirada e propusemos às professoras que criassem uma narrativa, em que seriam obrigadas a utilizar os termos tempo e clima, pelo menos uma vez no diálogo. Os conceitos tempo atmosférico e clima foram amplamente discutidos e demonstrados para os docentes. Nessa discussão, foi comentado como os meios de comunicação, com destaque para os jornais, realizam uma grande confusão entre os termos tempo e clima. Foi indicado para as professoras que o título teria que ser elaborado por elas e a ordem das cenas da história em quadrinhos poderiam ser alteradas.

Ao analisar os títulos da história em quadrinhos, percebemos uma grande criatividade nas designações, tais como, “O galinho do vovô”, “A descoberta do galinho do tempo”, “Bia na fazenda”, “Um galo muito sabido”, “Galix: a galinho do tempo”, “Penachinho, o galo do tempo” e “A natureza ensina”.

Examinando as narrativas criadas pelos professores, percebemos a consolidação dos termos tempo atmosférico e clima. Através da narrativa, a separação conceitual entre tempo atmosférico e clima. Nesse sentido, os termos estão corretos e de acordo com os pressupostos científicos do tema abordado.

Convém destacar que a letra bastão também era um item obrigatório na construção da narrativa, visando contemplar a possibilidade de leitura dos alunos oriundos dos anos iniciais.

No enredo original da história em quadrinhos, são demonstrados 150ários dispositivos que dão suporte para a previsão do tempo, como as estações e os satélites meteorológicos. Em uma cena da história, foi possível averiguar que a docente se apropriou corretamente conceito de tempo atmosférico.

Usando essa atividade didática e utilizando a história em quadrinhos como fundamento, foi possível conferir nas narrativas apresentadas, a coerência dos termos tempo, clima e previsão do tempo. Convém destacar que os professores visualizaram a relação sociedade natureza de uma forma integrada e que contemplasse cenas do nosso cotidiano que são vivenciadas no campo e na cidade.

Quando nos deparamos com uma proposta que foi discutida na formação e tal proposição foi implementada na escola, é sempre uma sensação indescritível. Esse fato aconteceu quando uma professora apresentou em nosso último encontro, uma cartolina, na qual fora desenvolvida a noção de tempo atmosférico, especificamente no mês de agosto de 2018, conforme podemos observar na Figura 6.

Figura 6. Proposta de atividade do tempo atmosférico



Fonte: Formação docente, 2018

Na figura 6, podemos observar a sistematização da observação diária do tempo atmosférico, com destaque para a sensação térmica – quente, fresco ou frio – sol (insolação), chuva, nublado (nebulosidade), vento e temperatura. Vale destacar que as temperaturas foram consultadas diariamente por um aplicativo de celular.

Nesse sentido, requeremos a docente que fizesse a explanação dos resultados da atividade para o grupo de professores. Segundo seu relato, “os alunos perceberam que o tempo atmosférico varia bastante, visto que a temperatura no momento da atividade, sempre era no início da aula, às 7:15. A temperatura teve uma variação grande de 18°C (dia 01 de agosto) a 31°C (dia 23 de agosto). A sensação da temperatura era um consenso coletivo mas às vezes havia discordância entre eles, entretanto logo chegávamos a um acordo. Foi muito interessante porque eles começaram a perceber que, quando o tempo estava fresco, o vento era o responsável

por essa sensação. Foi demais e eles gostaram muito. Eles ficam me cobrando todo dia pela manhã a realização da atividade, assim eu nunca esqueço” (Relato da formação, 2018).

O relevo é um tema pouco abordado nas aulas de Geografia nos anos iniciais. A intenção da formação continuada é, justamente, suprir essa lacuna existente, propondo às docentes um dispositivo que ajude na construção do conceito. Para isso, escolhemos a construção de maquetes para viabilizar o entendimento do conceito de relevo.

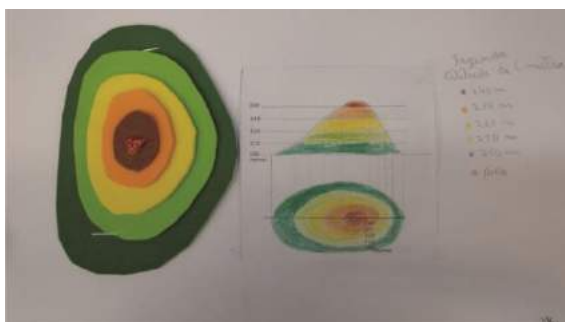
Conforme as pesquisas de Miranda e Almeida (2002), a maquete deve “[...] ser empregada como procedimento didático para a passagem do tridimensional para o bidimensional, do concreto ao abstrato – e não o contrário – para que o ensino seja adequado ao modo como a criança aprende” (p. 227).

Propusemos, então, às professoras cursistas a elaboração de uma maquete de relevo, representando um topo de relevo, no qual a altitude era delimitada pelas cores, utilizando a hipsometria como referência (Figura 6).

Conforme podemos observar na Figura 6, o verde escuro delimitou as altitudes de 0 a 10 metros; verde claro de 11 a 20 metros; amarelo de 21 a 30 metros; laranja de 31 a 40 metros;

marrom de 41 a 50 metros; preto de 51 a 60 metros. Após o término da maquete, as docentes teriam que desenhar o perfil altimétrico da forma de relevo, representada pelo seu trabalho. O propósito de variar a escala de 10 em 10 metros se deu em virtude da facilidade de abstração por parte dos professores e, posteriormente, dos alunos. Apesar de não haver uma grande variação altimétrica, a escolha facilitou a compreensão das dessas diferenças.

Figura 7. Proposta docente para elaboração de maquete



Fonte: Docentes da formação, 2019

Após a realização da atividade, foi proposto às docentes que realizassem essa atividade em sala de aula, tendo como ponto de partida a maquete e, posteriormente, esse relevo tridimensional fosse rebatido para a visão do mapa, ou seja, uma perspectiva bidimensional, como podemos observar na Figura 7.

Com base na Figura 07, o aluno de uma professora cursista, com o auxílio do EVA, demonstrou a transposição da visão tridimensional para a perspectiva vertical/lateral da forma de relevo.

A inserção da legenda foi uma atitude da docente, inclusive com a indicação do pico, ponto mais alto da maquete.

Considerações finais

É no lugar que construímos nossa história e podemos escolher sermos protagonistas, evitando que outras narrativas venham substituir nossas ideologias, representada pela excelência na qualidade do ato educativo nas escolas públicas. O conceito de natureza e as temáticas físico-naturais foram nossos norteadores na inserção e valorização da Geografia nos anos iniciais.

Figura 6. Elaboração de maquete de relevo



Fonte: Docentes da formação, 2019

Consideramos que a parceria entre a universidade pública e escolas públicas foi vital contribuirmos com uma educação de qualidade e uma formação docente que seja 152rofesore com a realidade, estimulando a criatividade e 152rofesore tanto dos 152rofesores quanto dos alunos. A formação vivenciada por

nós foi uma variável importante neste contexto.

A integração entre os estudantes de Geografia e os docentes cursistas, materializou um importante elo de afinidade e diálogo entre a universidade e comunidade, sobretudo pela contribuição que o curso proporcionou aos jovens aprendizes, uma vez que propiciou os discentes, a realidade vivida pelos professores pedagogos de 25 escolas públicas do município de Rio Claro (SP).

O perfil das professoras pedagogas demonstrou que a opção voluntária pela realização do curso, foi realizada por docentes bem formados e comprometidos. Este fato, foi comprovado pela análise do perfil das professoras, no qual muitas delas, já possuíam a segunda graduação e aproximadamente 60%, possuíam um curso de especialização ligada à área da educação. Metade das docentes possuíam entre 41 a 50 anos de idade e 56% possuíam mais de 15 anos de sala de aula.

Um fato que chamou nossa atenção, foi em relação a elevada carga horária das professoras, onde mais de 75% trabalham de dois a três períodos diários. A maioria das professoras são casadas e possuem uma média de dois filhos por família, portanto, a sobrecarga de trabalho é decorrente da necessidade de subsidiar o sustento da família. A valorização dos professores

através da ascensão nos planos de carreira, através do aperfeiçoamento profissional incluída no período de trabalho, foram grandes conquistas trazidas por esse curso de formação docente.

A avaliação do curso de formação foi um dos fatores que discutimos nos dez encontros que tivemos juntos. Perante a leitura das avaliações das professoras, creio que o curso foi além das nossas expectativas, justamente por estarmos debutando formação de e com a prerrogativa de trabalharmos a dos anos iniciais. Nunca fui dos anos iniciais, mas com o auxílio dos sujeitos, conseguimos contribuir com o fortalecimento do ensino de em escolas públicas do de Rio Claro (SP).

No que se à consolidação dos conteúdos específicos, foi notório a consolidação de vários conteúdos pertinentes a Geografia escolar, justificado inclusive pela sua ressignificação através do retorno das práticas realizada pelos professores que já as realizavam em sala de aula, ou começaram a fazê-las depois da formação.

Referências

Almeida, R. D. de; Passini, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1989.

- Azevedo, S. da S. M.; Pessanha, M. C. R.; Schramm, D. U. da S.; Souza, M. de O. Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. **Revista Brasileira de Ensino Física**. [online]. 2013, vol.35, n.2, pp.1-12. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC, 1998, 156p.
- Bakhtin, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & Joao Editores, 2014.
- Castelar, S. M. V. A Formação Continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. In: Sacramento, Ana Claudia; Antunes, Charles; Santana Filho, Manoel. (Org.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, v. 1, p. 31-48.
- Colégio web. Apresenta informações especializadas sobre conteúdos de Geografia. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br>. Acesso em: 01 de maio de 2019.
- Corsino, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. **Educação e realidade**, v.40, n°2, p. 399-419, 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646089>
- Furlan, S. A. **Natureza e ambiente no ensino de Geografia**. In: Calvacanti, L. de S.; Bueno, M. A.; Souza, V. C. (Orgs). A produção do conhecimento e a pesquisa sobre ensino de Geografia. Goiânia: Editora da PUC, 2011, p. 139-148.
- Libâneo, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: Gatti, B. A; Silva Junior, C. A. da; Nicoletti, M. da G. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. 1ª edição, São Paulo: Editora UNESP, 2013, v. 1, p. 7-227.
- Lopes, J. J. M.; Costa, B. M. F.; Amorim, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 237-256, 2016.
- Lüdke, M.; Andre, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- Maia, D. C., Maia, A. C. N.; Marcucci, J. C. **Malu e o galinho do tempo**. Rio Claro (SP):

- Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro (SP), 2015, 18p
- Maia, D. C., Maia, A. C. N. Práticas formativas e diferentes estratégias para o ensino de Geografia nos anos iniciais. **Geotextos (ONLINE)**, v. 13, p. 115-134, 2017. <https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v13i2.22662>
- Martínez, M. **Nuevos métodos para la investigación del comportamiento humano**. Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985.
- Miranda, S. L. A noção de curva de nível no modelo tridimensional e o ensino-aprendizagem do mapa de relevo. In: Gerardi, L. H. de O; Mendes, I. A. (Org.). **Do natural, do social e de suas interações: visões geográficas**. 1º edição, Rio Claro: PPG em Geografia-Unesp/Ageteo, 2002, v.1, p. 225-238.
- Ponzio, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. Bakhtin, M. M. **Para uma Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.9-40.
- São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: ensino fundamental - anos iniciais (Versão Preliminar)**, 2013.

Artículo de investigación

Recibido: 29 enero de 2021 / Aceptado: 8 marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.25054/01240307.2914>

El papel de los jóvenes en las ciudadanías alternas: un ejercicio de participación ambiental en contextos socioculturales diversos colombianos¹

The role of Young people in alternative citizenships: a
commitment to build environmental awareness in Colombian
sociocultural contexts²

O papel dos jovens nas cidadanias alternas: um exercício de
participação ambiental em contextos socioculturais diversos
colombianos³

Catalina Quintero Ferrer

Magíster en Gestión Ambiental y Ecología
Fundación Universitaria del Área Andina
cquintero2@areandina.edu.co

Lorena Cardona Alarcón

Doctoranda en Literatura
Fundación Universitaria del Área Andina
lcardona46@areandina.edu.co

Romelia Negrete Doria

Doctora en Educación
Fundación Universitaria del Área Andina
rnegrete@areandina.edu.co

¹ El artículo se inscribe en el proyecto interdisciplinario de investigación de la Facultad de Educación: *Infancia y juventudes: Comprensión de sentido y subjetividades desde territorios socioculturales* diversos-fase I con código CVF 2020 -KO -B11, febrero-noviembre 2020.

² The article is registered on the interdisciplinary research project of the Faculty of Education: *Childhood and youth: Understanding meaning and subjectivities from diverse sociocultural territories* phase I with code CVF 2020 -KO -B11, February-November 2020.

³ O artigo se inscreve no projecto interdisciplinar de investigação da Faculdade de Educação: *Infância e Juventudes: compreensão de sentido e subjetividades desde os territórios socioculturais* diversos-fase I com o código CVF 2020 - KO -B11, fevereiro - novembro 2020.

Resumen

Este artículo de investigación tuvo como objetivo la identificación de la forma cómo los jóvenes colombianos pertenecientes a contextos socioculturales diversos de las regiones Caribe y Andina. Los participantes de la investigación reconocen las principales problemáticas ambientales y se reconocen como actores en la toma de decisiones frente a la dimensión ambiental. Lo anterior es abordado desde el significado y las dinámicas de las ciudadanía alternas ejercidas entre los jóvenes desde la dimensión ambiental y la participación en toma de decisiones en sus territorios, por medio del activismo en espacios de formación o diálogo de saberes. La metodología es de corte mixto, con apoyo en grupos focales que cuentan con la participación de 32 jóvenes entre 14 y 25 años, estudiantes de básica media y educación superior. Los resultados se presentan a partir del análisis de las percepciones ambientales entre los jóvenes y el reconocimiento de las acciones de la población como agentes políticos en la toma de decisiones. De este modo, se visualiza el papel protagónico que asumen los jóvenes, con el interés en reconocer y apropiar los elementos biofísicos, sociales y políticos dentro de sus territorios, de manera que se conviertan en agentes transformadores a través de la acción y la participación.

Palabras claves: Dimensión ambiental, subjetividades, acciones, toma de decisiones.

Abstract

The objective of this research article was to identify how Colombian youths belong to diverse socio-cultural contexts in the Caribbean and Andean regions. The research participants recognize the major environmental issues and recognize themselves as actors in making decisions regarding the environmental dimension. It is approached from the meaning and dynamics of alternative citizenship exercised among youngsters from the environmental dimension, and participation in decision-making in their territories, through activism in training spaces or dialogue of knowledge. The methodology is mixed supported by focal groups that count with the participation of 32 youngsters between 15 and 25 years of age, high school, and higher education students. The results are presented based on the analysis of environmental perceptions among young people and the recognition of the population's actions as political agents in decision-making. In this way, the leading role assumed by young people is visualized, being interested in recognizing and appropriating the biophysical, social, and political elements within their territories so that they become transforming agents through action and participation.

Keywords: Environmental dimension, subjectivities, actions, decision making.

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa foi identificar de que formas os jovens colombianos pertencem aos contextos culturais diversos das regiões Caribe e Andina. Os participantes da pesquisa reconhecem as principais problemáticas ambientais e se reconhecem como atores na toma de decisões frente a dimensão ambiental. O exposto é abordado desde o significado e das dinâmicas das cidadanias alternas exercidas entre os jovens desde a dimensão ambiental e a participação em toma de decisões em seus territórios, por meio do ativismo em espaços de formação ou diálogo de saberes. A metodologia é mista, com apoio de grupos focais que tem a participação de 32 jovens desde 14 até 25 anos, estudantes de básica meia e educação superior. Os achados se apresentam a partir das análises das percepções ambientais entre os jovens e o reconhecimento das ações da população como agentes políticos nas toma de decisões. Desta forma, visualiza-se o protagonismo assumido pelos jovens, com o interesse em reconhecer e apropriar os elementos biofísicos, sociais e políticos em seus territórios, para que se tornem agentes transformadores por meio da ação e da participação.

Palavras-chave: Dimensão ambiental, subjetividades, ações, toma de decisões.

Introducción

Los movimientos ambientalistas y los proyectos entorno a lo ambiental se han posicionado como un gran desafío y una necesidad a nivel mundial para mitigar el deterioro ecosistémico al que ha llevado el actual modelo de consumo, a las diferentes formas vivientes que habitamos el planeta. En este sentido, es imperativo reconocer la importancia de las percepciones frente a la dimensión ambiental en un grupo poblacional como los jóvenes, ya que son ellos quienes

están movilizand o estas iniciativas y generando unas nuevas miradas y otras alternativas ciudadanas desde esa perspectiva.

El mundo ve hoy como los ecosistemas se están fragmentando, poniendo en riesgo la supervivencia de múltiples especies y los bienes y servicios que se prestan a los humanos para vivir. Se identifican problemáticas como el cambio climático que se refleja en el aumento de al menos 1,0° C (WWF, 2020), generando mayor

variabilidad climática, es decir, más temperaturas o precipitaciones. Sin embargo, se calcula que, con los modelos de vida actuales, los cambios planetarios podrán aumentar la vulnerabilidad. Por esto, las decisiones que se tomen por parte de los jóvenes pueden hacer la diferencia.

Entonces, ¿cómo los jóvenes colombianos pertenecientes a contextos socioculturales diversos de las regiones Caribe y Andina, se reconocen como actores en la toma de decisiones frente a la dimensión ambiental? Lo anterior, se analiza de acuerdo con las percepciones y espacios de participación establecidos, con el fin de promover y fomentarla, para generar cambios o alternativas en un país megadiverso como Colombia y comprendiendo que la dimensión ambiental involucra aspectos más allá de los elementos biofísicos y se relaciona con las interacciones sociales, culturales y económicas del territorio.

El punto de partida corresponde a Th. Marshall (1967), quien, después de analizar el caso inglés, presentó de forma general la noción de ciudadanía y sus elementos constitutivos.

El ensayo original, *Ciudadanía y clase social*, publicado en 1950, se constituye en el campo tradicional del concepto ciudadanía compuesto por derecho a tener derechos. El concepto alude, según

Marshall, a un estatus de plena pertenencia de los individuos a una sociedad y se confiere a quienes son miembros por plenos derechos en tres ámbitos: políticos, sociales y civiles. El primero a participar con el poder político; el segundo al ámbito del bienestar económico y la seguridad social; y, por último, el civil a los aspectos que abarca la libertad en todos sus ámbitos: pensamiento, individual, credo, propiedad, etc.

La ciudadanía -afirma- estaría compuesta por derechos cívicos y políticos, derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación, estos últimos referidos a la bioética. La crítica hecha a Marshall por otros autores se hizo notar frente a la concepción política y social de los derechos, por cuanto resultan insuficientes en el orden social vigente.

En suma, la ciudadanía como concepto en la democracia liberal se construye desde la línea del discurso de la modernidad, donde prevalecen concepciones sobre valores impuestos: libertad, igualdad, respeto activo, diálogo y solidaridad, los cuales han sido cuestionados por críticos ante la imposibilidad de alcanzarlos, ya que, la desigualdad que encierra la economía globalizada, conlleva a pensar la realidad de la ciudadanía de los participantes y la sociedad civil que, posiblemente, algunos conforman.

La crisis del estado de bienestar permite, por un lado, recuperar el individualismo proclamado por el estado liberal de derecho, debido a que el ciudadano toma de nuevo su lugar, por encima de la ciudadanía colectiva, dando origen, por otro lado, a un diseño de un estado social de derecho, que asume el papel de participar antes que recibir, debido a que se conjugaba responsabilidad de ejercer la participación como un derecho inalienable.

Se trata un poco de que la ciudadanía redefina su poder de participación y los jóvenes como protagonistas activos dentro de la vida social y política —sobre la base de la noción de ciudadanía— constituyan una categoría histórica, cuyo contenido ha estado en permanente transformación de una época a otra, pues ha dependido de condiciones socioculturales en las que se ha desarrollado. En este sentido, se ha reconstruido hacia un horizonte de participación y acción que, para el caso colombiano, definen retos interdisciplinarios desde las ciencias sociales.

La búsqueda de una participación ciudadana independiente, como afirman Roman y otros (2018), es un proceso de búsqueda alternativa y de participación que reconoce en los jóvenes, su capacidad de confrontación y construcción como agentes sociales y generadores activos de

nuevas posibilidades o ciudadanías alternativas.

Es así como los nuevos ciudadanos están vinculados al avance y desarrollo de los llamados movimientos sociales que, en los últimos años, han venido movilizandolas bases conceptuales y de posiciones políticas, modificando propósitos con acciones que develan una nueva comprensión de lo que significa pertenecer a una comunidad sociopolítica y cultural, lo que permite una caracterización de nuevos elementos de la vida cotidiana y que habían sido relegados durante la modernidad, a esferas de la vida privada. Esta situación representa nuevas demandas de métodos de participación y el territorio no resulta ajeno a los jóvenes, sino que, por el contrario, es el escenario de acciones y toma de decisiones en su cuidado y preservación. Son estos nuevos elementos que inspiran o despiertan interés entre los jóvenes, constituyendo, de alguna manera, la ciudadanía del presente y que interpela en su momento actual.

Ciudadanías que claman desde el presente por la participación

Las ciudadanías del presente se definen en relación con los problemas que tienen que enfrentar y resolver dentro del múltiple juego de poderes, y que exige pasar por mecanismos que

se presentan como dicotomía básica entre los escenarios públicos y privados, tal como lo afirma Vives (2012):

Podemos decir que en el espacio privado predominan los intereses de los individuos, mientras que el espacio público se caracteriza por una justicia común para todos, que hace posible la convivencia entre la multiplicidad de interés privados a través de la mediación, que no responde a ningún interés específico y pretende satisfacer a los intereses generales. (pág. 85)

En efecto, los sujetos en una concepción liberal de la ciudadanía son partícipes primarios y siempre están a la espera de satisfacer sus necesidades, tema que demanda compromiso permanente, sin que se genere menos-cabo, cuando desde una ciudadanía medioambiental aporta con sus deberes al servicio de la sociedad y/o de su entorno.

El cuidado del territorio como un bien público se convierte en el lugar para que los jóvenes, como ciudadanos, se manifiesten como individuos y sujetos de derechos y deberes. Por lo anterior, se considera que la participación de los jóvenes en el campo medioambiental puede incidir en la concepción que hoy se acepta de la sociedad. Al mismo tiempo, implicaría pensar un mundo sustentable a partir del relaciona-

miento humano y la comprensión que existen en otras lógicas menos exacerbadas de consumo y estilos de vida, con poca valoración por el entorno que se agota, ante las posibilidades de garantizar la especie en el planeta. De esta forma, se puede entender la participación como ese conjunto de acciones que generan la toma de decisiones en aspectos que mejoran la vida en comunidad y también personal. Significa reconocer que las personas y, en particular para este estudio, los *jóvenes* se reconocen en el contexto de las relaciones en que viven y por lo tanto, es necesario contribuir al desarrollo de habilidades participativas, cada vez a más temprana edad, y no solo a partir de los parámetros establecidos para la llamada juventud, que requiere de estrategias más intencionadas y concretas.

En el caso colombiano, desde la Constitución Política de 1991 se ha buscado fomentar la participación ciudadana de todos los grupos sociales a través de mecanismos que buscan garantizar el derecho a la intervención de los ciudadanos en todas las actividades confiadas a las entidades públicas para la satisfacción de sus necesidades. Estos mecanismos establecidos en el artículo 103 se dan desde lo administrativo, lo judicial y lo político.

La participación política, según Barnes, Case y colaboradores – citados en Delfino, Gisela, Zubieta, Elena (2010)–, se define como “la acción realizada por ciudadanos con objetivos de influenciar las acciones o la composición del gobierno, que permiten exponer las preocupaciones frente al modelo actual”.

Para el caso de la participación de los jóvenes, los mecanismos de carácter político son los más referenciados, siendo el voto el más reconocido, a pesar del alto porcentaje abstención. Según el DANE, en Colombia hay 8 millones de jóvenes entre los 18 y los 26 años –el 16% de la población–, sin embargo, la Registraduría Nacional estima que en las últimas elecciones votaron solo 3 millones, lo que refleja una gran abstención de parte de los jóvenes.

A pesar de las tendencias abtencionistas, los jóvenes han encontrado espacios no formales de participación política como las marchas, movilizaciones, plantones, las asambleas y otros mecanismos. Esta participación política se ha promovido principalmente por las redes sociales, que se han convertido en puentes de comunicación e intercambio de realidades y preocupaciones comunes desde diferentes lugares y contextos.

La adecuación de la estrategia deberá basarse, en primer lugar,

en los esfuerzos para incorporar la dimensión ambiental como sujeto político relevante, intrínseco a los planteamientos sobre el necesario nuevo modelo de evolución de las sociedades latinoamericanas, sin utilizar los términos “desarrollo” o “desarrollo sostenible”, asociados a propuestas neoliberales. En la medida en que la aceleración del consumo de materiales siga llevando a la humanidad de catástrofe en catástrofe y el capital pueda reproducirse con independencia de los ecosistemas que destruya (y después de destruirlos pueda seguir reproduciéndose en otro lado), no será posible lograr la supervivencia de las futuras generaciones, ni siquiera de la presente. De ahí que se llame ciudadanías alternas a esas otras formas de solucionar problemáticas, resolver situaciones mediante acuerdos y consensos, sin tener que acudir a la ley o a marcos legales, lo cual indica que hay que pensar ¿cuáles son esas acciones que desde la juventud se pueden iniciar para dar cuenta del ser y hacer en un contexto?

Hoy se abre un inusitado espacio en la sociedad civil, un escenario donde confluyen la divergencia, la pluralidad y la diferencia para construir, expandir y reconocerse como jóvenes activos y protagonistas que, de alguna manera, desde la dimensión ambiental, contribuyen a reconfigurar el tejido social que

imbrican desde lo local y regional. De allí la importancia que revisten contextos como el de la ciudad de Montería, Córdoba, y áreas aledañas a la región Caribe, donde se recogen percepciones de los jóvenes sobre la problemática ambiental local y de igual manera, sucede en territorios de la región Andina. Ese fue, precisamente, el marco de referencia donde la investigación encontró su pertinencia, en tanto la formación de ciudadanía alternas conduce a una dominación reiterada de derechos y deberes, en términos de lo que implica un proyecto societario actual.

Es claro que el debate hay que ponerlo en el tipo de estado que exige la sociedad, más eficiente y generador de democracia, comprometido con la formación de ciudadanía. Esto significa que aseguraría mayor participación y en este caso de juventudes creativas y con mayor ejercicio de poder, sentido deliberativo y condición de pertenencia a su territorio, reconociendo de este modo, otras posibilidades de ciudadanía alternas, más heterogéneas.

Ciudadanía alternas, abordaje de lo clásico a lo múltiple dimensional

La consideración que a partir de la modernidad se contrajo la idea de un dualismo ser humano-naturaleza es considerada desde la crítica a la modernidad como una nueva noción de ciudadanía

alternativa, en tanto que busca la inclusión del otro que conduce a la redefinición sustantiva de aproximarse y comprender el entorno naturaleza y ciudadanía.

Retomando la idea sobre la versión liberal del estado como aparato maximizado de los derechos y libertades de los sujetos, donde la democracia funciona para la selección de gobernantes. Existen otras versiones o vertientes de la democracia como la comunitarista—Robert Bellah, Charles Taylor, Michael Walzer—, pues piensa que las decisiones se construyen desde el campo de lo social. En este sentido, surge la ciudadanía ambiental como una suerte de academicismo que no aclara el horizonte de participación en escenarios como el rural. Este se atiene a la etimología del concepto de ciudadanía “polis” que, de alguna forma, amenaza los ambientes no urbanos. Desde esta perspectiva, otros abordajes han venido desarrollando una propuesta que busca superar las limitaciones del concepto para vincular, de manera más profunda, el tema ambiental. En ese contexto, tienen lugar apuestas por meta-ciudadanía ambiental o ecológica para construir un abanico de posibilidades, que no serán abordadas en el presente trabajo, dando paso en esas múltiples dimensiones, a las ciudadanía alternas como una propuesta en lo ambiental.

En Colombia, la Ley 1549 de 2012 define la educación ambiental como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos — locales, regionales y nacionales. Al igual que para participar de forma activa, en la construcción de apuestas integrales —técnicas, políticas, pedagógicas y otras— que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas. De acuerdo con lo anterior, la responsabilidad de actuar frente al medio ambiente se construye desde cada nivel social y etario, con una visión de futuro.

La dimensión ambiental se convierte, entonces, en un elemento integrador donde se interrelacionan los componentes sociales, económicos y biofísico, y dónde se articula con el componente político, al ser.

ODS, jóvenes y ambiente

Desde el año 1968, el hombre es consciente de que solo existe un planeta para vivir y por esta razón, durante los últimos 50 años, se han llevado a cabo espacios de actuación global para cuidar el planeta. Sin embargo, los avances en la protección del ambiente han sido insuficientes. En el año 2015, durante la reunión

general de las Naciones Unidas, los países pertenecientes establecieron 17 objetivos que para el 2030 que permitirán tener un mayor bienestar planetario.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son la continuidad de los Objetivos del Milenio que promovieron la implementación de programas para el mejoramiento de la calidad de vida, pero al llegar el tiempo establecido para el cumplimiento, se hizo necesario también, su complemento. Se presentan entonces como el mayor reto de la humanidad, al integrar las diferentes dimensiones que afectan la sociedad, teniendo la dimensión ambiental gran importancia, especialmente en el 6, 11, 13, 14 y 15, que se relacionan con energía, ciudades sostenibles, acción por el clima y protección de ecosistemas terrestres y marino, respectivamente.

Lograr la comprensión de los ODS en la cotidianidad y localidad permitirá que se busquen espacios de acción, corresponsabilidad y veeduría desde los diferentes grupos de la sociedad. En este contexto, los jóvenes serán en 2030 quienes tomen las decisiones que marcarán el rumbo del planeta, manteniendo un modelo extractivista, poco resiliente y segregador, o generando las transiciones socioecológicas para la sostenibilidad.

Dimensión ambiental: apuesta y retos en interdependencia sociopolítica

El concepto de educación ambiental invita a reconocer un ejercicio de reflexión acerca de cómo se concibe la dimensión ambiental dentro de la participación, la toma de decisiones y el reconocimiento territorial. Vega (2013) presenta este concepto de la dimensión ambiental como el conocimiento y reconocimiento de los elementos biológicos, físicos de los ecosistemas, junto con las relaciones de interdependencia de la sociedad. Es decir, el hombre y la naturaleza. Por esto, se ha convertido en un tema de agendas y decisiones políticas a nivel internacional para que las sociedades tengan en cuenta sus territorios.

Contextualizar la dimensión ambiental desde la complejidad del territorio colombiano, debe iniciar desde el reconocimiento de las diversidades ecosistémicas y sociales que lo llevan a ser el país más biodiverso, en relación con su área. Esto genera que características propias del territorio, sean factores determinantes para la toma de decisiones en los diferentes niveles de la organización social.

También es necesario incluir las realidades educativas y económicas que permiten promover o facilitar la relación o conocimiento del manejo adecuado de los

bienes y servicios ecosistémicos (Andrade, 2018). Lo anterior, nos lleva al análisis de la dimensión ambiental desde la visión sistémica que incorpora las relaciones de interdependencia y el reconocimiento de los elementos biofísicos, económicos, sociales y políticos del territorio basados en la búsqueda del desarrollo sostenible. Para esto, la incorporación del reconocimiento del territorio es fundamental para la apropiación y toma de decisiones acordes con las necesidades.

La educación es, entonces, la base para generar procesos de autogestión y participación que permitan una posición crítica y responsable frente al manejo de los ecosistemas (Strieder Philippsen et al., 2017).

En ese orden de ideas, esta investigación presenta la percepción de los jóvenes acerca de su territorio desde la visión ambiental y cómo sus acciones impactan el ecosistema, en el marco de su papel dentro de las ciudadanías alternas como actores con interés político que se vinculan como nuevos agentes que buscan construir movimientos y nuevas identidades sociales para canalizar, de manera alternativa, acciones de cambio.

Han tomado fuerza las teorías que impulsan una democracia participativa, que entiende las ciudadanías como una expresión de identidad política desde los

principios del pluralismo, donde se define la libertad y la igualdad para todos (Araujo, 2016). Desde esta perspectiva se propician espacios de intercambio de pensamientos sobre tópicos de interés entre los jóvenes y sus congéneres denominado “Jóvenes y ciudadanía alternas” para fortalecer una mirada por la dimensión ambiental, cuyo objetivo encuentra en las percepciones de los jóvenes sobre lo ambiental, una apuesta por promover diálogos abiertos alrededor de problemáticas diversas en sus contextos culturales y que emergen de preocupaciones por construir otras ciudadanía como posibilidades críticas participativas encaminadas a la configuración de sujetos políticos y agentes de soluciones. En este sentido, se toman algunas concepciones históricas sobre el concepto de ciudadanía.

Materiales y métodos

Este ejercicio investigativo se realizó en el marco de un enfoque mixto, donde a través de la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, se obtuvieron resultados para tener una comprensión mayor del fenómeno investigado (Hernández Sampieri, 2018, pág. 546), que permitió comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y de acuerdo con su contexto.

Se desarrollaron tres grupos focales para la obtención de resultados con la asistencia de 32 jóvenes entre los 14 y los 25 años, pertenecientes a las regiones Andina y Caribe de Colombia. La selección de los participantes tuvo como criterio de exclusión, además de la edad, estar vinculado al programa de jóvenes de ambiente del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y la región de residencia. Para la participación se socializó la ley de protección de datos y para los menores de edad, se solicitó consentimiento de los adultos responsables.

Los grupos focales se desarrollaron en diferentes tiempos, teniendo en promedio la asistencia de 11 jóvenes. La convocatoria se realizó a través de redes, correos electrónicos y de manera telefónica. Durante los encuentros se realizaron preguntas semiestructuradas que sirvieron de guía para el desarrollo de la temática ambiental y que permitieron conocer las percepciones y opiniones.

Las preguntas orientadoras fueron: ¿cuáles consideras que son las principales problemáticas ambientales de tu territorio?; ¿a los jóvenes les interesan los temas ambientales?; ¿crees que los jóvenes toman decisiones, frente al medio ambiente?; y ¿de qué manera te gustaría participar en acciones a favor del medio ambiente? Adicionalmente, se

aplicó un cuestionario a una muestra aleatoria de participantes, para corroborar la información obtenida en los grupos focales.

Para el análisis de la información se identificaron criterios y resultados comunes en los espacios de interacción, con el fin de identificar el papel de los jóvenes en las decisiones ambientales.

Resultados

Los jóvenes cada día constituyen un grupo con mayor influencia en diferentes ámbitos de la sociedad, al tener una organización estructurada por las nuevas realidades que presentan los medios de comunicación. El tema ambiental no ha quedado por fuera, siendo un interés manifestado por medio de participación en espacios relacionados.

Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, “los jóvenes” se reconocen como individuos con interés colectivos frente a sus realidades locales, pero con conocimiento de las globales. Sin embargo, son muy críticos frente a su papel a través de las formas de participación, porque consideran que son vistos como *rebeldes, soñadores e ilusos* y expresan que su opinión, no se tiene en cuenta al momento de tomar decisiones desde los espacios de construcción participativa

como planes o programas a nivel local, regional o nacional.

Nicolas, 21 años, participante del segundo grupo focal manifiesta que “nos sentimos en la capacidad de expresarnos en un ámbito diferente, dado que muchas veces cuando nosotros queremos dar o expresar esa opinión en términos públicos o hacia los adultos no nos toman en serio, quizás por el mero hecho de que somos jóvenes, o porque tenemos ese estereotipo, por eso quizás hasta esta pregunta para mí es hasta ofensiva, porque para muchos es como simplemente llegar a generalizar que no pues a los jóvenes les interesa mucho más lo más media meramente por el mismo ámbito en el que estamos y en el que nos encontramos” (sic).

Identifican la participación en las redes sociales digitales como el espacio de encuentro, debate y construcción de sus intereses. Esto en la dimensión ambiental se relaciona con la influencia que las redes han tenido frente a problemáticas como el cambio climático, donde a través de la convocatoria, se han realizado eventos globales tan importantes como los *Friday for future* —“Viernes por el futuro”. Para este grupo etario, los nuevos espacios digitales son los lugares para validar sus expresiones y posiciones; además, a través de la interacción digital y mediada por redes sociales, se pueden llevar a cabo

acciones reales de transformación, de acuerdo con las problemáticas que han sido identificadas desde los diferentes ámbitos.

A través del análisis de los grupos focales, se pudo identificar que los jóvenes de las regiones Andina y Caribe, encuentran la dimensión ambiental como una preocupación fundamental en su presente. Asimismo, reconocen como principales problemáticas: el manejo actual de los residuos sólidos, la contaminación de las fuentes hídricas y la deforestación, la falta de educación ambiental, la contaminación del aire y la biodiversidad (ver Figura 1).

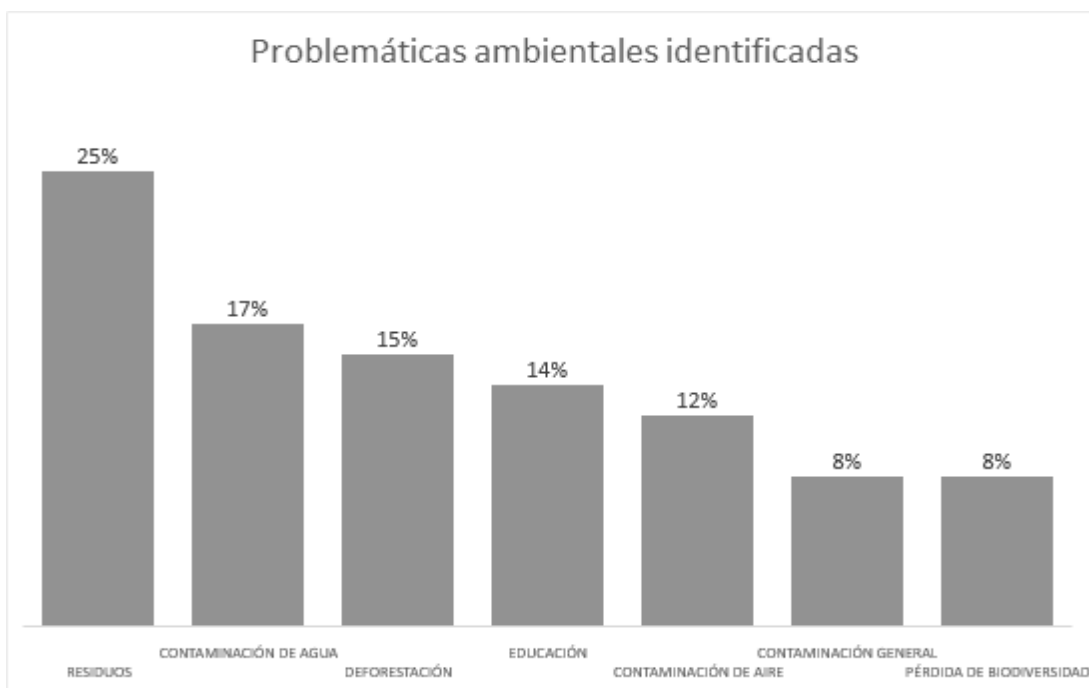
Para los jóvenes, la participación en temas ambientales está directamente relacionada con el conocimiento del contexto, que muchas veces, se da fuera de los espacios educativos y se presenta como una debilidad. Además, consideran que el papel del estado es educar, pero también brindar y promover los escenarios de participación para la toma de decisiones, más allá de la participación informativa. Sin embargo, consideran que su participación es aún débil si se tiene en cuenta que las decisiones que se tomen hoy afectarán su vida adulta. En este sentido, lo expresa Diego, oriundo de Barranquilla, con edad entre los 18 y 25 años y participante en el tercer grupo focal: “Considero que los jóvenes participamos

poco, dado que actuar frente a una problemática ambiental no lo puede hacer solo una persona y a la mayoría de los jóvenes encuentran poco interés en estos temas, aunque cabe resaltar que hay jóvenes que si le dan la atención que requiere” (sic).

Las nuevas maneras de comunicación y convocatoria se convierten, entonces, en la estrategia más reconocida y validada por ellos, como espacio de comunicación, discusión, construcción y cambio.

La investigación también permitió identificar que, en Colombia, la participación ambiental de los jóvenes ha sido promovida desde la Constitución Política y la Ley 99 de 1993, por medio de la creación de programas como “Jóvenes de ambiente”. En estos se desarrollan acciones regionales para mitigar o resolver las problemáticas identificadas. Para el 2020, el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible confirma que más de 1900 jóvenes se han vinculado desde los nodos regionales o institucionales (MADS, 2020). Igualmente, fueron identificados en la investigación, los consejos de juventudes, culturales y las convocatorias a los diferentes grupos etarios que se dan para la formulación de políticas públicas o instrumentos de planeación local.

Figura 1. Principales problemáticas ambientales identificadas.



Frente a las estrategias de participación, se plantearon diferentes estrategias entre las que se encuentran las campañas, conversatorios académicos, colectivos o grupos ambientales, entre otros, siendo las campañas y grupos ambientales los predominantes con un 69.2% de las respuestas (Figura 2).

Discusión y conclusiones

Las cuestiones relacionadas con la ciudadanía han venido cambiando. Por consiguiente, es importante señalar que el interés teórico por las cuestiones relacionadas con este tema se ha venido incrementando entre los jóvenes, para quienes sensibilizarse hacia políticas de participación resulta una aproximación cercana a pensar

soluciones a la problemática sociopolítica de Colombia. Al respecto, Silva (2015) sostiene que, en la ciudadanía juvenil, se resalta el interés existente por temas como cultura y medio ambiente, proyectando a los jóvenes a futuro, siendo esta la diferencia con respecto a la ciudadanía adulta y, por ello, la juvenil es analizada desde diferentes perspectivas (pág. 279).

Se trata de una ciudadanía particular, cuyo ejercicio trasciende la apropiación de los mecanismos de participación para incursionar en tomas de decisiones y participación activa por asuntos culturales, sociales y ambientales. Al incursionar en otras posturas alternativas a la ya conocida definición clásica de ciudadanía, se acepta, en las

prácticas actuales de Colombia, la postura de la ciudadanía civil como una suerte de convención política.

Se afianza un poco la idea de derecho sobre el ambiente, la cual está incorporada en el marco legal como derechos sociales y ambientales de cuarta generación, haciendo parte de expresiones con respaldo en gobiernos y políticas internacionales. De allí que la ciudadanía ambiental se sustente en ámbitos como la sostenibilidad ambiental que conducen a no pasar por alto los problemas que

exigen soluciones urgentes. En esa línea y de primer orden, es necesario frenar la perspectiva consumista como un agente alternativo a ser ciudadano, lo que conduce a potenciar una ciudadanía ambiental como un escenario de acción y toma de decisiones viables de ejercer en cualquier escenario o territorio, como otra forma de configurar sujetos políticos que dan origen a ontologías, en defensa de los contextos diversos en interdependencia con la dimensión ambiental.

Figura 2. Estrategias de participación

¿De qué manera te gustaría participar en acciones a favor del medio ambiente?

39 respuestas



El rol de la participación en el futuro ambiental

Se ha encontrado que la participación de la sociedad en la toma de decisiones relacionadas con el ambiente es directa frente a los factores religiosos, la ubicación rural o urbana, las clases sociales y la proximidad o

el conocimiento a problemáticas puntuales (He, 2020).

La participación efectiva de los jóvenes depende en gran medida de la educación ambiental brindada desde el aula, a través del conocimiento del territorio desde lo nacional, regional y local, donde la comprensión de la dimensión ambiental y su

transversalidad sea tangible. Solo de esta manera y por medio de estrategias fomentadas y articuladas desde lo institucional, tal como lo muestra el estudio realizado en San Salvador, Argentina, donde los estudiantes, en su mayoría, reconocen los bienes y servicios de los ecosistemas. Esto permite la apropiación del territorio y la toma de decisiones sobre él (Schaaf et al., 2018).

Por otra parte, para tener ciudadanos que estén dispuestos a cumplir con las normas, pagar impuestos y tener un comportamiento adecuado con el ambiente, se requiere confianza institucional. Esta se forja por medio de la participación efectiva, más allá de las modas y tendencias y que debe ser promovida desde la sociedad misma (He, 2020). En este sentido se presenta también un reto a nivel nacional, porque los jóvenes no creen en la efectividad del estado para suplir las necesidades ambientales y sociales de un país que tiene dentro de sus estadísticas los asesinatos a líderes sociales y ambientales, la inequidad y la corrupción.

Como conclusiones derivadas del ejercicio de participación ambiental en contextos socioculturales diversos colombianos, se encontró que las problemáticas ambientales son reconocidas por los jóvenes desde los dos contextos. Sus percepcio-

nes sobre lo ambiental se asocian al conocimiento del territorio desde los componentes sociales y biofísicos, entendiendo la relación directa entre los ecosistemas y la sociedad.

Las problemáticas, a pesar de ser regiones con características específicas, se centran en la educación ambiental, los residuos y la contaminación en general. Sin embargo, para los participantes de la región Caribe, la pérdida de biodiversidad genera mayor preocupación que en la Región Andina.

En relación con el territorio, el tipo de percepciones que tienen los jóvenes frente a lo ambiental hace un poco difícil que poblaciones dedicadas a la economía informal, abandonen la práctica de arrojar basura en sus entornos cercanos por donde se desplazan en su actividad de supervivencia. Esto genera otros problemas de insalubridad e inseguridad que hacen parte de la problemática sociopolítica en Colombia y que, en forma urgente, debe ser atendida por parte de organizaciones del estado y de organismos no gubernamentales como los movimientos en defensa del territorio, población y medio ambiente.

Frente a las estrategias de participación política y ciudadana se concluye que los grupos identifican las iniciativas no formales como los escenarios de

acción y reconocimiento, donde, si bien no se toman decisiones, las ideas y posiciones pueden ser expresadas y socializadas para la construcción de ciudadanías alternas.

En ese orden de ideas y como afirma Ortiz (2010) “la exigencia en este campo demanda con urgencia un estructurado proceso de construcción de actores sociales, con capacidad de tomar decisiones en el escenario público el ejercicio de la ciudadanía, que integre los espacios y relaciones que devienen de lo político”, ya que no son mediatizados por el estado. De acuerdo con lo anterior, Garretón (1999 citado por Ortiz, 2010) afirma que,

si la ciudadanía es el lugar del reconocimiento y la reivindicación de un sujeto de derecho frente a un determinado poder, y este poder fue normalmente el Estado, hoy en día se generan campos o espacios en donde la gente hace el equivalente o la analogía con la ciudadanía. Quiere ejercer derechos, pero ese poder frente al que hay que conquistarlos ya no es necesariamente el Estado, o lo es solo parcialmente. (pág. 9)

Se requiere que desde los espacios de formación se promueva no solo la participación desde lo político, sino desde el cuidado común perteneciente a un territorio, sin que esto se

convierta en un factor de riesgo. Asimismo, la identificación y formación de nuevos líderes sociales, políticos y ambientales conocedores, defensores y responsables desde la acción cotidiana, con visión colectiva y de sostenibilidad.

Se debe contemplar que la participación suceda desde una mirada política por parte de los jóvenes donde, en concordancia a Gligo (2020), la apropiación de la naturaleza se vea como un tema político que involucra las prácticas culturales y éstas, con el poder sobre el territorio. Por lo tanto, para actuar o generar procesos transformadores, se requiere un conocimiento y acción. En este sentido, un aporte fundamental de la investigación está en uno de los hallazgos principales en los contextos, el cual está relacionado con la estructuración de grupos medioambientalistas pertenecientes a comunidades escolares, otros en el ámbito universitario y local de algunas comunidades tal como lo arrojan los resultados encontrados en el grupo focal del presente estudio.

La investigación arrojó conclusiones que, sin lugar a duda, son fundamentales para continuar indagando y desarrollando el tema y generar nuevos debates de discusión. Con este propósito, invitamos a los lectores a trascender este texto y llevarlo a otros escenarios. Las conclusio-

nes no son definitivas, pero pueden ser un referente y un camino para futuras investigaciones. En ese sentido, resulta claro que en el concepto de ciudadanías hoy, tiene fuerza la idea de otras ciudadanías alternas, donde juega un papel normativo independiente y que la promoción de la ciudadanía responsable, participativa, es un propósito de primer orden para toda política pública, teniendo en cuenta que el estado social de derecho tampoco ha llenado las expectativas de los ciudadanos.

Una de las razones para que los jóvenes se incorporen a organizaciones de corte civil y con preocupaciones ambientales se basa en poner en práctica el ejercicio de la ciudadanía participativa al ejercer ciertos derechos a la resistencia y la denuncia, al sentir que se atenta con el derecho a un medio ambiente sano.

Para abordar desde la participación de los jóvenes un impacto en las decisiones ambientales, se debe fortalecer la educación ambiental, de acuerdo con la normatividad, como un proceso, primero de reconocimiento, luego de reflexión crítica y participación activa en la toma de decisiones. Lo anterior fortalece los espacios de participación actuales y genera nuevas oportunidades a través de campañas o grupos desde los territorios; teniendo en cuenta como punto

de partida, las preocupaciones y necesidades de ellos.

Es importante tener en cuenta que la ciudadanía alterna es el concepto que vincula a los individuos con otras formas de participación y de gestión en su comunidad y territorio, y se constituye en el nexo básico de participación, toma de decisiones. El reto hoy, en un contexto que presenta una fuerte tendencia, cada vez más creciente de participación de los jóvenes, es abrir espacios que den transformaciones inmediatas, a través de decisiones democráticas y que den mayor cabida, a propuestas que convoquen unas ciudadanías alternas diversas desde todos los ámbitos, sin ninguna exclusión.

El reto está en la necesidad de reconocer la dimensión ambiental como parte fundamental de las generaciones actuales. Debido a esto, la disminución de los recursos naturales por la contaminación, por la pérdida de la biodiversidad o por la falta de conocimiento del territorio, se convierte a la vez en la pérdida de soberanía y de oportunidades sostenibles, en un país que es un punto de referencia en términos de biodiversidad, pero que hoy en día no ha podido suplir las necesidades básicas. Sin embargo, si no se toma acción hoy, el futuro está en riesgo, ya que, como lo afirma Gligo (2020, pág. 49), el discurso del medio ambiente se

debe asumir como una tarea política y técnica que convoca a humanidad para un bienestar planetario.

Referencias

- Andrade G. I., M. E. C. G. C. y C. T. (2018). *Transiciones socioecológicas hacia la sostenibilidad. Gestión de la biodiversidad en los procesos de cambio en el territorio continental colombiano. Primera aproximación* (M. E. C. G. C. y C. T. Andrade G. I., Ed.; IAvH).
- Araujo. F. (2016). Los nuevos movimientos sociales y las ciudadanías emergentes. *Estudios socio-jurídicos*, 43-69. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.4025>.
- Gligo, N., Alonso, G., Barkin, D., Brailovsky, A., Brzovic, F., Carrizosa, J., ... y Villamil, J. J. (2020). La tragedia ambiental de América Latina y el Caribe. CEPAL.
- Delfino, Gisela I, y Zubieta, Elena M. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 211-220. [Fecha de Consulta: 17 de junio de 2021]. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946011>
- Diario Oficial. (2012, Julio 5). Ley 1549 DE 2012. Diario Oficial.
- Sistema Único de Información Normativa. Colombia, 6.
- He, X. (2020). The role of social trust in public participation in environmental governance: Empirical evidence from households in China. *Resources and Environmental Economics*, 2(2). <https://doi.org/10.25082/REE.2020.02.005>
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Ambiente. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MADS. (2020, Julio 23). Respuesta derecha de petición SEP 8111-2-465.
- Ortiz, W. (2010). Ciudadanías alternativas. Una propuesta para el debate político actual. *Revista Ratio juris*, vol 5 No 11 (julio-diciembre 2010) pp. 69-101. <https://doi.org/10.24142/raju.v5n11a3>
- Mora, L. V. (2013). Dimensión ambiental, desarrollo sostenible y sostenibilidad ambiental del desarrollo. In Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013)

- “Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity” August (pp. 14-16).
- Román, A., Plazas, D y otros (2018). Construcción de ciudadanías alternativas: apuestas y retos incluyentes en el escenario sociopolítico contemporáneo. Editado por Luisa Fernanda Muñoz Rodríguez. Universidad Manuela Beltrán, Bogotá.
- Schaaf, A. A., Alcalde, S., Rivera, L., y Politi, N. (2018). Conocimiento de estudiantes primarios sobre el bosque y la biodiversidad de las Yungas Australes en la ciudad de San Salvador de Jujuy, Argentina. *Ecología Austral*, 28(3), 565-571. <https://doi.org/10.25260/EA.18.28.3.0.742>
- Silva, N., Cristancho, L. y otros (2015). Ciudadanía juvenil: Una breve revisión. *Revista Universitas-Perspectivas en Psicología*. Vol 11, No 2.
- Strieder Philippsen, J., Soares Angeoletto, F. H., y Santana, R. G. (2017). El nivel de educación y los ingresos son importantes para la buena conciencia ambiental: un estudio de caso desde el sur de Brasil. *Ecología Austral*, 27(1). <https://doi.org/10.25260/EA.17.27.1.0.300>
- Vives, J. (2012) El ciudadano ecológico: Reflexiones sobre algunos contextos sociales y elementos cosmovisionales. *Sociología y Tecnociencia*. Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico.

Artículo de reflexión

Recibido: 6 febrero de 2020 / Aceptado: 21 septiembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.25054/01240307.2316>

La importancia de la observación pedagógica para la práctica profesional docente a partir de la experiencia en la Práctica I durante el periodo académico 2019-2

The importance of pedagogical observation for professional teaching practice from experience in practicum I during the 2019-2 academic term

A importância da observação pedagógica para a prática profissional docente com base na experiência da Prática I durante o período acadêmico 2019-2

Camilo Andrés Pascuas Sánchez

Licenciado en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología
Universidad Surcolombiana
u20152141995@usco.edu.co

Stefanía Cuéllar Alvira

Maestrante en Didáctica de las Ciencias Experimentales
Universidad Surcolombiana
stefaniacuellara@gmail.com

Resumen

El presente artículo parte de la necesidad de reflexión en el proceso de la práctica profesional docente, especialmente de la etapa de observación pedagógica que presentó irregularidades debido a dinámicas sociales y políticas inherentes al ejercicio docente y estudiantil, para ello se realiza una revisión teórica de algunas concepciones de lo que representa la práctica profesional docente, particularmente la observación pedagógica, comenzando por el más tradicional que es la concepción técnico-artesanal, posteriormente, se describe cómo fue el proceso de observación

pedagógica de la práctica I de la Licenciatura en Ciencias Naturales en el periodo académico 2019-2 en la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de la ciudad de Neiva, para luego hacer una revisión de otras concepciones de práctica pedagógica y realizar unas reflexiones finales.

Palabras claves: Reflexión, práctica profesional docente, observación pedagógica, revisión.

Abstract

This article begins from the need to reflect on the process of professional teaching practice, especially the stage of pedagogical observation, which represented irregularities due to social and political dynamics inherent to the teaching and student exercise. For that, it realizes a theoretical review of some conceptions of what professional teaching practice represents, particularly pedagogical observation, starting with the most traditional one, which is the technical-artistic conception, then we describe how was the process of pedagogical observation of the practice I of the degree of Natural Sciences in the academic period 2019-2 in the Maria Cristina Arango de Pastrana Educational Institution of Neiva city, to then make a review of other conceptions of pedagogical practice and make some final reflections.

Keywords: Reflection, professional teaching practice, pedagogical observation, review.

Resumo

O presente artigo fundamenta-se na necessidade da reflexão no processo da prática profissional docente, especialmente na etapa de observação pedagógica que apresentou irregularidades devido a dinâmicas sociais e políticas inerentes ao exercício docente e discente, para isso realizou-se uma revisão teórica de algumas concepções do que representa a prática profissional docente, particularmente a observação pedagógica, partindo da mais tradicional que é a concepção técnico - artesanal, posteriormente descreve-se como foi o processo de observação pedagógica da prática I da Licenciatura em Ciências Naturais no período 2019-2 na Instituição Educativa Maria Cristina Arango de Pastrana da cidade de Neiva, para logo fazer uma revisão de outras concepções da prática pedagógica e realizar umas reflexões finais.

Palavras-chave: Reflexão, prática profissional docente, observação pedagógica, revisão.

Introducción

La práctica profesional docente representa la culminación de la etapa de pregrado para obtener un título en licenciatura, un nivel al que se ha llegado superando gran parte de los conocimientos teóricos que sustentarán la acción docente y la generación de nuevos saberes.

Sin embargo, mediar entre lo teórico y lo práctico representa un gran reto en educación, en especial cuando se han dividido los contenidos entre estas dos categorías en el plan de estudios de la Licenciatura de Ciencias Naturales: Física, Química y Biología de la Universidad Surcolombiana.

Peres y Marques (2013) afirman: “En el caso en que las asignaturas «teóricas» precedan [...] a las «experimentales», cabe preguntarse cuál es el papel de los experimentos en el aprendizaje de contenidos conceptuales, ya que los estudiantes, supuestamente, ya aprendieron tales contenidos aprobados” (pág. 72), entendiéndose como asignaturas teóricas aquellas que forman parte del componente básico relacionado a la ciencias naturales (física, química, biología y teoría en didáctica de las ciencias) y de facultad (historia, teoría, y marco legal de la educación en Colombia).

Por otra parte, los componentes experimentales en el contexto de la licenciatura se consideran como los dos niveles de práctica pedagógica, lo que se ve reflejado en los docentes practicantes del programa que han aprobado una serie de cursos disciplinares y pedagógicos que serán aplicados durante el ejercicio profesional.

No obstante, el hecho de que en los programas de licenciatura se realice la práctica pedagógica en los últimos semestres representa una dificultad para integrar los conocimientos teóricos a la práctica, como lo define Patiño (2006):

La práctica pedagógica se concibe como un proceso gradual que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente. (pág. 28)

La observación pedagógica resulta ser un insumo para obtener información del ejercicio pedagógico de los docentes y analizar posibles brechas entre la propuesta curricular del establecimiento educativo y la implementación del currículum que se realiza en nuevos planes de estudio de las licenciaturas, además del clima emocional al interior de la clase en cuanto a expectativas (Martínez et al., s.f). Todo esto ofrece los

elementos para construir una praxis entre la acción y reflexión del acto educativo.

Marco teórico

Concepción técnico artesanal

El proceso de observación pedagógica vista desde esta concepción se basa principalmente en la *imitación*. Baquero (2006) considera la unión de ambos términos (técnico y artesanal) al hacer una comparación con los artes y oficios que se enseñaban en las corporaciones medievales por tradición oral. En consecuencia, bajo este enfoque hay subordinación e instrumentalización del oficio de ser maestro. De esta manera, la etapa de práctica pedagógica en la formación docente pierde en gran medida la autenticidad e innovación, haciendo de la práctica un oficio monótono.

Otra de las consecuencias de esta concepción de la práctica pedagógica, según Patiño (2006), fue la que se vivió en las escuelas normales: una mecanización de llenar fichas de observación calificadas por un docente consejero que hacía de filtro para descartar a muchos aspirantes, generando miedo y angustia que impedía el ejercicio reflexivo. Esto dificultó, en la historia de la educación, las reestructuraciones de las prácticas.

Concepción práctica

En esta concepción se parte del paradigma de que la enseñanza es una actividad compleja en la que los educadores son mucho más que artesanos, puesto que se desenvuelve en contextos y escenarios impredecibles y conflictivos que permean en lo ético y lo político. Por consiguiente, este paradigma

se distancia teóricamente de la concepción técnico-artesanal de corte sustancialmente empírico metodológico, por el interés comprensivo, constructorista e interpretativo del fenómeno educativo, el cual implica una aproximación a la naturaleza de la enseñanza desde el conocimiento reflexivo y crítico sobre la realidad educativa y social. (Baquero, 2006, pág. 16)

La observación se convierte en una herramienta para reorganizar la práctica y ampliar el panorama de la educación desde visiones más holísticas, cuyas intervenciones académicas tengan en cuenta las perspectivas etnográficas que influyen en las dinámicas del aula. A su vez, esto permite hacer una revisión crítica del currículo y la didáctica (Baquero, 2006). Lo anterior coincide con lo descrito por Patiño (2006) acerca de analizar y reflexionar la realidad educativa partiendo del hecho de que la acción docente, junto a la reflexión, constituyen los

elementos de la dialéctica para el autoreconocimiento docente.

Concepción crítica emancipadora

Esta concepción es propia de la educación popular y trasciende el escenario de los centros educativos. El rol de los maestros se orienta al diálogo de saberes para la resistencia y el cambio social, convirtiéndose en un académico y actor social. Bajo esos preceptos, la observación pedagógica se sitúa como

una lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante, intencionalidad política emancipadora, la consideración de que son los sujetos populares los actores protagonistas de su emancipación, [...] una metodología de trabajo basada en técnicas participativas y dialógicas. (Baquero, 2006, pág. 19)

El considerar que la práctica se limite a un aula constituye en el proceso de formación docente una insuficiencia, puesto que la posición del practicante frente a su realidad tiende a ser ingenua (Patiño, 2006).

Concepciones a partir de los objetivos

De acuerdo con la revisión de Fuertes (2011), que establece algunos tipos de observación de

acuerdo con unos objetivos, se tienen observaciones directas, participativas, estructuradas, de campo e individuales con sus respectivos antagónicos. Con esta clasificación se dispone de varias opciones acordes a las necesidades y variables del contexto que tengan que afrontar los docentes practicantes como a quién observar, dónde, por qué, durante cuánto tiempo, cómo analizar y comunicar la información.

Metodología

El presente artículo surge de la experiencia y la reflexión de la práctica pedagógica, que se constituye como la etapa en la que los estudiantes de licenciatura se convierten en docentes en formación o docentes practicantes. Durante este proceso, se tiene previsto una primera fase de observación, en la que se analiza el proceso educativo de los grupos de estudiantes y constituye un trabajo de tipo etnográfico que analiza el momento previo de un practicante frente a sus alumnos, describiendo y analizando los hechos de la experiencia de la observación pedagógica. Debido a lo anterior, se realiza una revisión teórica de las concepciones de lo que representa la observación pedagógica y situar la experiencia descrita con alguna de estas concepciones, reconociendo sus potencialidades y falencias. Cabe aclarar que para este proceso de observación pedagógica no hay de parte del comité de práctica del

programa de Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología, un instrumento, ficha, pauta o rúbrica para un diario de observación.

Descripción y reflexión de la etapa de observación pedagógica

En la semana de inducción realizada por la Facultad de Educación y por el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología, de la Universidad Surcolombiana, se llevaron a cabo actividades y talleres orientados por los docentes del programa –entre el 19 y 23 de agosto del 2019. En esta semana se realizó la presentación de los docentes practicantes con sus asesores a las instituciones educativas para conocer las instalaciones, los docentes cooperadores y escoger los grados y cursos para la acción docente.

Los cursos escogidos para la acción docente fueron 702 y 703 (con docentes cooperadoras distintas). Después de aplicar un instrumento de caracterización se determinó que los estudiantes se encuentran en edades entre 12 y 13 años con minorías de 14 años.

La semana comprendida para la etapa de observación pedagógica en las instituciones educativas inicialmente contemplaba del 26 al 30 de agosto (previa a la acción docente). Sin embargo, esta etapa sufrió una contracción de tiempo por dinámicas político-sociales

que trae consigo el ejercicio profesional docente, manifestado en un descontento social por parte de los maestros de toda Colombia y a través de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode). Haciendo uso del derecho constitucional de la movilización social, Fecode exige a la administración del gobierno Duque mejores condiciones en el sistema de salud que reciben los maestros del sector público y los ciudadanos en general, además de recordar pactos incumplidos de procesos anteriores como el del 23 de octubre de 2018 en el que se reclamaba el cumplimiento de los acuerdos con el anterior presidente respecto a garantías y beneficios para los docentes. Por esta razón, el tiempo estimado para la observación pedagógica solo se llevó a cabo durante el día lunes 26 de agosto, iniciando con el curso 702 a las 06:00 a.m. Para ese día, la docente aplicó un taller que los estudiantes resolvieron en grupos y moderaba la indisciplina de éstos llamándoles la atención individualmente ante el grupo que tuviera mal comportamiento.

La segunda experiencia, con el grado 703 en la última hora (11:10 a.m.), no se contó con la presencia de la cooperadora. La persona que presidió la clase fue otra estudiante practicante (de otra universidad) que hacía su práctica de observación pedagógica. Como consecuencia de su inexperiencia, el grupo se descontroló al no

percibir en ella una figura de respeto o autoridad. Tras esta penosa y lamentable observación, sentimientos de ansiedad, miedo, desmotivación y desconcierto son inevitables, sumándole el hecho que esta es la primera experiencia ante un grupo de estudiantes de educación básica. En consecuencia, el tiempo para conocer las particularidades de los grupos a trabajar o conocer las estrategias de las docentes cooperadoras fue insuficiente para el grado 702 y nula para el grado 703.

Teniendo en cuenta que el procedimiento a seguir era la planeación de la acción docente y ante el desconocimiento de las características del grupo (como sus actitudes, posturas, intereses y comportamiento), e ignorando las estrategias de las docentes expertas, se cae en la ingenuidad propia de la inexperiencia al creer que la clase se desarrollará en condiciones ideales tal cual como está planeado. Debido a lo anterior, se presentaron situaciones de hostilidad, apatía e indisciplina en los estudiantes como consecuencia del desconocimiento del ambiente en el aula de clase por la falta de observación.

Por supuesto que hubo recomendaciones y sugerencias de las cooperadoras y la asesora de práctica, que se intentaron incluir en la planeación semanal de clase. Aun así, el cómo aplicar lo planeado a la realidad del aula es

un aprendizaje que debería estar explícito en el marco de la observación pedagógica.

A pesar de que el proceso de observación pedagógico a nivel profesional no puede mantener un modelo técnico artesanal propio de las antiguas escuelas normales, tampoco se puede prescindir de esta etapa; mucho menos amputarla (puesto que no se contó ni siquiera con esta concepción de observación básica) como ocurrió en la práctica pedagógica del periodo académico 2019-2, un semestre atípico en su comienzo y duración (menor a 16 semanas) debido a la resistencia estudiantil en defensa de la educación superior durante el 2018 con un paro de 53 días. Es por ello que surge la necesidad de hacer una revisión de otros enfoques teóricos de lo que es la observación pedagógica y enriquecer la experiencia a partir de la reflexión de la próxima práctica y el futuro ejercicio profesional. De acuerdo con la revisión de Baquero (2006), hay dos grandes momentos en la práctica pedagógica: la observación o inmersión, y la práctica integral o ejercicio docente, siendo de especial interés en este artículo lo concerniente a la observación.

Conclusiones

El proceso de observación pedagógica es el inicio de la práctica profesional docente y, de

acuerdo con la revisión de distintas concepciones, la etapa de observación pedagógica es el punto de partida para el ejercicio de la reflexión del contexto, el contacto y análisis de la realidad educativa.

“Observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos, no para juzgarla, sino para intentar comprenderla tan profundamente como sea posible y sacar conclusiones positivas” (Fuentes, 2011, pág. 238) y es a partir de dichas conclusiones que se inicia una práctica docente consciente de las necesidades y potencialidades del grupo, disminuyendo la probabilidad de caer en errores propios de la ingenuidad de la inexperiencia.

Observar las estrategias de los docentes expertos frente al grupo a intervenir es el primer gran insumo para una buena acción docente, al reconocer en ellos sus buenas actitudes y valores como un actor social de saber y conocimiento pedagógico y reconociendo en su ejercicio profesional las metodologías de enseñanza, estilos de aprendizajes, los modelos pedagógicos y la apropiación del conocimiento (Patiño, 2006). Mediante este proceso se evidencia experimentalmente en estos escenarios educativos la teoría vista durante todo el pregrado.

Durante la práctica pedagógica del semestre académico 2019-2, la fase de observación pedagógica sufrió una contracción debido a las dinámicas político-sociales que enfrenta el sector educativo público (instituciones de educación superior y Fecode). Esto representó una dificultad para el pleno desarrollo de la práctica en cuestión, llevando a desaciertos al momento de diseñar y aplicar actividades de aprendizaje. En consecuencia, se generó un ambiente hostil en la relación de los estudiantes y el docente practicante.

Es necesario que el proceso de observación pedagógica adquiera una mayor relevancia e interés académico dentro de la práctica profesional para mejorar la experiencia educativa entre los actores que participan en ella (alumnos, asesor, cooperador y docente practicante), a través de la construcción de un corpus teórico, una rúbrica de observación para el análisis crítico y reflexivo. Para ello es pertinente la construcción en conjunto del comité de práctica de la Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología de una pauta, rúbrica o instrumento que refleje el proceso de observación pedagógica en un diario de campo.

Referencias

Baquero, P. (2006). *Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores*. Tres

- concepciones dominantes de la práctica docente. Revista Actualidades Pedagógicas N° 49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Revista de Docencia Universitaria. REDU. 9 (3), 237 - 258. Recuperado en: <http://redaberta.usc.es/redu>. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Martínez, M.; Olivares, S.; Peralta, L.; Pizarro, M.; y Quiroga, P. (s.f). La Observación de Aula. Portal de Encuentro Marista de México Occidental. Recuperado de: [/web/doctos/la_observacion_aula.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la_observacion_aula.pdf)
- Patiño, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. Pedagogía y Saberes N.24. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6770>
- Peres, F. y Marques, C. (2013). Problematización de actividades experimentales en la enseñanza y en el desarrollo profesional de formadores de profesores de Química. Revista Enseñanza de las Ciencias. Vol 31, Núm 3. Recuperado de: <https://ensciencias.uab.es/articulo/view/v31-n3-goncalves-marques>

La construcción de la relación entre el mundo simbólico y “lo ambiental” en las letras del repertorio musical huilense

The construction of the relationship between the symbolic world and "the environment" in the lyrics of the Huilense musical repertoire

A construção da relação entre o mundo simbólico e "o ambiental" nas letras do repertório musical huilense

Leonardo Ruiz Méndez

Doctor en Educación y Cultura Ambiental
Universidad Surcolombiana
leonardo1@usco.edu.co

Resumen

Este escrito pretende explicar la manera como en las letras de algunas canciones folclóricas huilenses, se expone “lo ambiental”, es decir, las tensiones entre cultura-naturaleza (Ángel-Maya, 2013) que han construido la relación entre mundo simbólico y ecosistemas.

Palabras clave: Música del Huila, lo ambiental, cultura, naturaleza, mundo simbólico, ecosistemas.

Abstract

This writing aims to explain how, the lyrics of some popular folk songs from Huila, the environment issue has been related. That is, the tensions between culture-nature (Ángel-Maya, 2013) that have explored the relationship between the symbolic world and the ecosystems.

Keywords: Huila music, environment, culture, nature, symbolic world, ecosystems.

Resumo

Esta escrita pretende explicar como na letra de algumas canções folclóricas huilenses, "o ambiental" está exposto, ou seja, as tensões entre a cultura-natureza (Angel-Maya, 2013) que construíram a relação entre o mundo simbólico e os ecossistemas.

Palavras-chave: Música Huila, meio ambiente, cultura, natureza, mundo simbólico, ecossistemas.

Introducción

La definición de mundo simbólico que intentamos aplicar nos la ofrece el pensador ambiental Augusto Ángel Maya (2013):

es el extenso **mapa** dibujado por una cultura para orientar los caminos individuales. Sin esta orientación de la **geografía** simbólica, el individuo no tendría posibilidad de acceso a las condiciones de vida más elementales ni podría recorrer los complejos y muchas veces peligrosos caminos de la experiencia cultural. (pág. 109)

La cultura se puede comprender como la vivencia del símbolo, palabra que proviene del griego *simbalein* que etimológicamente significa lanzar o arrojar juntos un objeto partido del cual dos personas se quedan cada una con una mitad. Esas dos partes, vueltas a reunir, dan fe de que ahí había un compromiso, un testimonio en común. En consecuencia, es a partir del lenguaje simbólico que se tienden las redes que van a

permitir articular la realidad como lugar donde se construyen o denota un universo simbólico (Otero, 2018).

La posibilidad de compartir símbolos y, por tanto, de construir cultura, está en relación con lo manifestado por Coccia (2011) cuando habla del "comercio de lo sensible", aludiendo que es

la capacidad de producir imágenes de cosas: ni praxis ni poiesis, sino la esfera intermediaria de comercio y producción de lo sensible. No se trata apenas de la facultad de encarnar las formas en objetos, sino de la capacidad de hacerlas vivir por un instante fuera de las cosas y fuera de los sujetos. (pág. 66)

Imágenes y símbolos coexisten simultáneamente: son "naturaleza transformada" (Ángel-Maya, 2013). De esta manera, se comprende la definición de cultura como "el conjunto de la formación social que incluye las herramientas físicas (técnica), las formas de la organización social y las

manifestaciones simbólicas” (Ángel-Maya, 2013, pág. 80).

Compositores, intérpretes y público están continuamente desplegando su vida sensible, es decir, “el modo en que nos damos al mundo, la forma en la que somos en el mundo (para nosotros mismos y para los demás) y, a la vez, el medio en el que el mundo se hace cognoscible, factible y viable para nosotros” (Coccia, 2011, pág. 10). Así construimos el mundo-de-la-vida-cotidiana (Noguera, 2004), o sea, el cuerpo.

La relación continua de imágenes y símbolos está en relación con el sentir, y este vínculo es la forma como se expone el existir.

Desde la razón, se ha creído que somos en exclusividad pensamiento, no en vano Descartes pronunció su famosa frase “pienso, luego existo”. La razón imperativa ha desplegado y decido la relación cultura-naturaleza con las consecuencias manifiestas de esta crisis civilizatoria reinante.

“El comercio de lo sensible” (Coccia) que realizamos a través de imágenes y símbolos ha impactado en la relación cultura-naturaleza. Por esto, la intención de encontrar en las letras de las canciones de música folclórica huilense el discurso que evidencia esta relación-tensión, es decir, el

mundo simbólico que la constituye.

El estudio halló 4 grupos de canciones a saber: aquellas que describen la naturaleza; las que cantan a la relación entre mujer y naturaleza; las que exponen la correspondencia entre fiestas y naturaleza; las que evidencian las tensiones con la economía. A continuación, se presentan cada uno de estos grupos de canciones.

Descripción de la naturaleza

En las letras de las canciones folclóricas huilenses se expone explícitamente el reconocimiento a la majestuosidad de la naturaleza. Río que nutre la vida, maizal y platanal que alimentan, labranza del sentir en comunión:

En mi tierra para bien, cruza un río sin igual, que da la vida entera al labrador, a su maizal, al platanal. Es el Huila mi sentir, doy mi vida por volver y a mi tierra querida cantarle con placer. (“Alma del Huila” - Luis Alberto Osorio)

La sintonía con el lugar se canta así:

Azules se miran los cerros en la lejanía, paisajes de ardientes llanuras con sus arrozales de verde color. En noches, noches de verano brillan los luceros con más esplendor, la brisa que viene del río me dice “Hasta

luego", yo le digo "Adiós". ("Al sur" - Jorge Villamil Cordovez)

Religión-naturaleza, donde la figura de un Padre Creador define el lugar por donde corre el río. Agua para la vida: "Creó el Río Magdalena para que todo Colombia pudiera beber el agua de esta tierra que es la gloria" ("Mi Huila" - Héctor Álvarez).

La mitología huilense también se encuentra relatada en forma de canto. Las metáforas de la cuidadora del monte y el guardián del río se enuncian así: "Solían ver ilusiones como la del Mohán en el río... la Madremonte corría detrás del niño inocente..." ("Mitología Huilense" - Luis Carlos "Pipa" Prada).

También en la naturaleza nos encontramos con la tristeza. Una congoja que habla de las duras experiencias de los seres humanos en medio de la soledad y la guerra: "Y todos vamos llorando o cantando por la vida, somos como los guaduales a la vera del camino" ("Los Guaduales" - Jorge Villamil Cordovez).

Mujer y naturaleza

La naturaleza presta un servicio metafórico para describir las bondades de la mujer y del amor. Cuando el amor surge, el río, las plantas con sus flores, el fuego y los animales son testigos:

Espejos tembladores de aguas fugitivas, van retratando amores y bellos recuerdos que deja la vida. Se trenzan en coronas de blancos azahares, de rosadas diademas cuando llevan flores de la siempreviva. ("Espumas" - Jorge Villamil Cordovez)

Yo me bailo mi guabina con mi morena, con mi morena, al arrullo de las aguas del Magdalena, del Magdalena. ("Guabina Huilense" - Carlos Enrique Cortés).

Te acuerdas de la fuente cristalina, los algarrobos que perfumaban con sus flores que al borde son rojizos y de los nidos que allí colgaban. ("Flor del campo" - Luis Alberto Osorio)

La mujer que en la cintura es una danza morena que huele a ron y a locura, que huele a ron y a locura a orillas del Magdalena. ("Caminando por el Huila" - José Ignacio Olave)

Muchachita campesina, te conocí en la montaña, entre flores y palmeras, cual feliz mariposa cuando llega primavera. ("Muchachita campesina" - Gerardo Betancourt y Ruth Rojas de Polanco)

La noche nos ocultó, la luna nos embrujaba, el fuego que allí surgió, de humedad nos inundaba, la sombra se

perfumó con suave olor a madera, la ropa al suelo cayó de nuestros cuerpos de arena. (“Culpa divina” -Jaime Ricardo Guío Ordóñez)

Los colores del amor alegres se dibujaban, mil mariposas sentí dentro dentro mi ellas volaban, le dije lo que sentía, dibujado en mi mirada, pero ella se fue de mi como el río con sus aguas. (“A orillas del Magdalena” - Ricardo Castro Silva)

En la constitución de la familia:

Ella me lava la ropa, me remienda las camisas, me surce los calzoncillos y recoge las chamizas, le da comer al niño, le echa maíz a las gallinas. (“Camino real” - José Ignacio “Papi” Tovar)

Al desamor también se canta:

Pero despierto y vuelvo a recordar que el mundo sigue loco en su girar. Se fue mi amor, todo acabó, solo ha quedado allí el caracolí. (“Caracolí” -Jorge Villamil Cordovez)

Soy el verso vivo de la de mi gente, en mis cuerdas muere la tristeza, llevo en la madera el olor de la nostalgia de amores habidos en bohemia serenata. (“Mensajero de paz” - Juan Pablo Rodríguez Mendoza)

Y no podré llorar, tampoco he de reír; mejor guardo silencio porque ha llegado el fin. Lo nuestro terminó cuando acabó el amor, como se va la tarde al ir muriendo el sol. Siempre recordaré aquellos ojos verdes, que guardan el color que los trigales tienen. A veces yo quisiera reír a carcajadas, como en la mascarada, porque eso es nuestro amor. (“La Lllamarada” - Jorge Villamil Cordovez)

Porque me llevarás unido a tu recuerdo, como la luz del sol, como el agua y el viento, porque me llevarás unido a tu recuerdo. (“Me llevarás en ti” - Jorge Villamil Cordovez)

La fiesta y la naturaleza

Las fiestas del San Juan (24 de junio) y del San Pedro (29 de junio) también forjan la relación simbólica de la tensión cultura-naturaleza, exponiendo así “lo ambiental”. Se hace mención del licor, la parranda y la comida:

Sírvame un trago de a cinco, sírvame otro de a cincuenta, sirva y sirva sin descanso hasta que pierda la cuenta y vamos a bailar al son de este joropo la vida hay que gozar. (“Sanjuanero huilense” - Anselmo Durán Plazas)

La chicha, el guarapo y el viudo de pescao, mantienen alegre al hombre enamorado. (“Caña No. 1” - Cantalicio Rojas)

Qué viva el amor, qué viva la vida. Viva la parranda, viva mi novia y que viva el Huila...la vida es muy corta y hay que gozarla bien sabrosito, así que mi amor, un besito más y otro aguardientico, vamos a bailar es tiempo de enamorar, despegadito mi vida porque mi suegra se va a enterar. (“Rumba Opita” - Luis Alfonso Castellanos)

Hay una fiesta muy popular que los opitas saben gozar, es el San Pedro tradicional con su bambuco y su tamborear. Y cuando llega el San Juan principia la comelona, se prepara la lechona y se cocina el tamal. Y los envueltos e insulsos recobran actualidad y las arepas de mote también salen a bailar. (“Fiestas opitas” - Ramiro Chávarro)

Guabina de mis montañas que arrulla tiernos paisajes de esta tierra campesina al compás de mi canción. Yo te canto con el corazón, siento desde adentro tu fulgor, suspiros de amor hay entre tú y yo, aire de mi ser. (“Señora Guabina” - Carlos Alberto Ordoñez Rivera)

Suelten el toro, viva la reina, calmen la brasa que ya el asado se está quemando. Venga la bailo, opita linda, toma los bordes de sus encajes sus manos finas. (“Viaje a Neiva” - Luciano Díaz)

Lo económico y la naturaleza

Las tensiones entre naturaleza-cultura, que constituyen “lo ambiental”, emergen desde el llamado desarrollo y la racionalidad,

cuya imposición rompe en mil pedazos la vida en una guerra no nombrada como guerra, para los fines de una producción interminable, un consumo bulímico, una acumulación sin límites, un crecimiento monstruoso y un desperdicio de la vida, objetivada por la ciencia moderna y manipulada por la tecnología: la tierra mercantilizada y la naturaleza esclavizada se convierten en riqueza para conseguir el desarrollo. No sólo el hombre sino todo ser viviente es reducido a fuerza de trabajo en una explotación belicosa y permanente de la tierra y de todo lo que en ella habita. (Noguera y Pineda, 2017, pág. 142)

Así se ha forjado la relación entre cultura y naturaleza, como una separación, porque hemos creído estar por fuera de los ecosistemas, convirtiéndolos en “proveedores de recursos” para el anhelado “desarrollo sostenible” de una civilización que dice llamarse “moderna” por enfocarse en un crecimiento económico continuo e ilimitado que ha franqueado una guerra abierta

contra la naturaleza. Así se canta esta crisis desde la música huilense:

es el llanto de un niño, el clamor de una madre, es plegaria de un árbol, el gemir de los ríos, es cantar de las aves, el susurro del viento, el pregón de los mares, la voz de esta canción, gritándonos que no. No, no, no, no, no, no a la guerra no. No, no, no, más violencia no. ("No, no, no" - Jaime Ricardo Guío Ordóñez)

El grito cantado a unísono es: No más violencia contra nosotros mismos ni contra la naturaleza. La cultura expone en sus prácticas los mundos simbólicos que la constituyen. Así queda evidenciada la deforestación y los incendios:

El Macizo Colombiano o Nudo de Almaguer, es tu macizo hermano cócelo y protégele. Tres millones de hectáreas, majestuoso ecosistema donde lloran los páramos por la tala y las quemadas. Volcanes, nevado y fauna, reserva de la biosfera nace el Patía el Cauca, Caquetá y el Magdalena. ("Suite al Macizo Colombiano" - Adolfo Hueje)

El mayor logro de la civilización moderna es el progreso, un anhelo equívoco que se hace vida en las canciones de esta manera:

Es muy cierto que el progreso es de una gran necesidad, pero hay valores eternos que debemos respetarlos con el evolucionar porque son alma del pueblo que a pesar de estar sufriendo nos dan vida en su cantar. ("Cuando retumban las tamboras" - José Miller Trujillo)

Progreso concebido como necesidad para dar forma a la sociedad moderna. Progreso negociado que se sustenta en el desarrollo por ser

autogénesis y autorrealización de la razón, se constituye, se conforma, se estructura y se desplaza de la misma manera que la razón moderna. Es la encarnación del proyecto de Modernidad. Con su luz engece toda otra manera de habitar esta tierra. Es totalitario, homogeneizante y unificador. Sus imaginarios están tan encarnados en la cotidianidad de nuestra cultura que lo otro, otras maneras de pensar y de obrar por fuera del Desarrollo, se considera imposible. (Noguera, 2016, pág. 90)

Progreso que el campesino busca, porque el mundo simbólico que lo constituye le dice que ser próspero es tener ganado, tierra, herramientas tecnológicas, vestido, casa y cosas. Así se alcanza la felicidad.

Y en ese sueño sintióse dueño y señor de su vida, patrón de su

propia hacienda y de su ganadería. ("El sueño" - Guillermo Calderón Perdomo)

Vio una casita blanca, un arrozal, la molienda. Vio a su patrón sirviendo de peón en la siembra. Los hijos en la escuela, buen tractor, buena prenda y un montonón de cosas pa' su amor. ("El sueño" -Guillermo Calderón Perdomo)

Te puedo dar felicidad, aunque pobre soy, cual San Martín, compraré pa' ti, casita, chiros y platanal. ("Retazos" - Jairo Beltrán)

Un progreso que convierte los frutos del campo en productos y al ser humano en un comerciante que se explota así mismo:

Oh, mi País... pero algo en ti más fuerte ha de crecer para tu suerte; es el cantar de la raza del café, es el **petróleo** que hierve entre tus venas; es tu gente que no quiere más morir, es un clamor, un grito, es Colombia entera. ("Mi país" - Guillermo Calderón Perdomo)

Progreso que en las ciudades muestra sus expresiones en forma de comercio libre, dejando invisibilizados los problemas que surgen:

Hay tiendas elegantes, grandes puentes importantes, máquinas que trabajan mientras hombres mueren de hambre. Hay lujuria

y riqueza, niños pobres y violencia, y muchos campesinos que viven en la miseria. ("Las ciudades" -Guillermo Calderón Perdomo)

Cuantos países quisieran tener lo que Dios nos dio, tierras, montañas y llanos, ríos, mares, frío y calor, el mejor café del mundo y **carbón** al por mayor, una patria soberana que nos dio el Libertador. ("A Colombia con amor" - Álvaro Córdoba Farfán)

Las entrañas de tu suelo tienen tesoro escondido y es el color amarillo la nobleza de tus hijos. ("Mi Huila tierra querida" - Vicente Romero)

Cuando se hace sísmica se realizan explosiones capas de tierra sacude produciendo remociones, luego se hacen carreteras para torres instalar, meten tubos de presión y el crudo empieza a brotar. Que colmo resulta ahora que unas multinacionales con licencias ambientales quieren mi cuenca acabar. ("Las Ceibas no se explota" -Adolfo Hueje)

Que la cosecha ya está vendida, se ven las torres de petroleras, las veo altivas, también esquivas, me llegan aires del Magdalena. ("Viaje a Neiva" - Luciano Díaz Vargas)

Vivo en un país lleno de vida, donde cada niño es ilusión, donde el campesino es de la

tierra, donde la violencia es lo peor. ("Vivo en un país" - Víctor Hugo Reina Rivera)

Petróleo, carbón y oro mueven la economía mundial y acaban con los ecosistemas. Violencia, miseria, hambre, libertad regulada, atentan contra la vida.

Ya se asoma el alba con gran ilusión recogemos los frutos que dio la tierra, pero esto no alcanza pa' comprarle alpargatas a mis guambicitos y a mi morena, ahora bien amigo comprender mi angustia y mi penar, vete y no regreses ya no quiero que tú me veas llorar. ("Viento fiel amigo" - Rosalba Montilla Charry)

La soledad de su ausencia con dolor y sentimiento nos lo reclama esta tierra que los quiere de regreso, no quiere ver a sus hijos agrandando las ciudades sin fe ni oportunidades por calles en el olvido, mientras los surcos del campo reclaman al campesino a cosechar bien la tierra, eso es lo que Juan quisiera. ("Rumbos" - Luís Enrique "Quike" Perdomo M.)

Miseria vas y vienes como el aire, angustia y privación como alimento. Mientras unos se divierten a otros se les muere el alma. ("Muerte y privación" Pedro J. Chávarro)

En contraste, el progreso o desarrollo, cosecha angustia, soledad, ausencia, miseria, muerte. Minería que acaba con las comunidades indígenas provocando su desplazamiento:

Papayacas Anaconas y Paeces por doquiera, las tierras les arrebatan la explotación minera, indios en sus resguardos como colchas de retazos, en ranchos atrincherados con fusil amenazados. ("Suite al Macizo Colombiano" - Adolfo Hueje)

Progreso con forma de basura, contaminación, incendios:

Están tristes los nevados, los polos están llorando, el corazón de la tierra de dolor está temblando. Tal vez la naturaleza, de algo nos quiere hablar, tal vez nos está diciendo, que ya es hora de cambiar...que no le arrojen basuras, mejor sería reciclar, que vuelva limpia los ríos, el agua para tomar, no hay que prenderle candela al bosque es la solución, para dejarle a los niños un mundo mejor que el de hoy...debemos tomar conciencia el cambio está en nuestras manos, cero contaminación. ("En mis manos" - Ricardo Castro Silva)

Metaforización de la Madre Tierra que habla así:

Yo soy la Madre Tierra, y al hombre hay que preguntarle: ¿por qué me quemas tanto si yo te doy tus altares. Sobre mi cuerpo duermes, sobre mi cuerpo descansas y si tú me destruyes, dónde siembras tus labranzas? (“La Madre tierra” - José Emilio Sunce)

Dónde están esos frutos que alimentaban las aves, ya no cantan las mirlas ni se escucha el muchilero, les quemaron sus nidos, les quemaron sus polluelos, las aguas se han secado, los peces también murieron. (“La Madre tierra” - José Emilio Sunce)

Los ríos lloran, lloran, todos se sienten perdidos porque sus habitantes están desaparecidos, sus aguas contaminadas no las quiere el cocodrilo, el Mohán, el Poirá, el Duende también están afligidos. (“La Madre Tierra” - José Emilio Sunce)

Conclusión

David Wallace-Wells (2019) en su libro “El Planeta inhóspito”, plantea doce “elementos del caos”: muerte por calor, hambruna, ahogamiento, incendio, desastres ya no naturales, falta de agua, océanos moribundos, aire irrespirable, plagas del calentamiento, colapso económico, conflicto climático. Así, expone las problemáticas que, desde ya y cada vez peor, estamos enfrentando los humanos como

consecuencia de nuestras acciones cotidianas.

En un aparte, el autor menciona: “Cada uno de nosotros impone algo de sufrimiento sobre nuestros yos futuros, cada vez que pulsamos un interruptor de luz, compramos un billete de avión o nos abstenemos en unas elecciones” (Wallace-Wells, 2019, pág. 43). Sin duda, toda acción presente repercutirá en el futuro de manera multiplicada.

La pregunta que surge es ¿cómo ha sido posible llegar a estas consecuencias tan catastróficas que amenazan nuestra propia vida?

La respuesta la encontramos en los escritos elaborados por Ángel-Maya, que revolucionó la manera de interpretar la crisis ambiental, al manifestar que se trata de una crisis de los símbolos, poniendo en el centro del problema al ser humano, o sea, la cultura.

Si somos el eje de los problemas ambientales, podemos comprendernos en medio de esta crisis a partir del estudio de los mundos simbólicos que construimos colectivamente. Para alcanzar esto, debemos tener presente que nuestra vida, es lo que es por su condición sensible la misma que define las maneras, formas y modos que tejen las tensiones entre cultura y naturaleza.

Varios de los “elementos del caos” que alude Wallace-Wells quedan expuestos en las letras de las canciones huilenses de manera explícita o tácita. El mundo simbólico encontrado en la música huilense teje la relación cultura-naturaleza desde el reconocimiento, admiración y necesidad de los ecosistemas, la analogía con lo femenino, el fulgor de las fiestas y la relación con la economía. Así se comprende lo mencionado por Frith (1987): “la cuestión que debemos responder no es qué revela la música... sobre los individuos sino como esta música los construye”.

Toda esta “naturaleza transformada” de la que habla Ángel-Maya (2013) evidencia que desde la racionalidad se ha construido un ideal de desarrollo basado en la lógica capitalista, que ha eneguido la especie humana a creer en un crecimiento ilimitado en respuesta a una historia-relato de prosperidad económica aceptada y compartida. A partir de esta se han construido los mundos simbólicos desde donde emerge la crisis ambiental, es decir, la crisis de la relación cultura-naturaleza.

El río es vida porque mantiene la labranza, y si hay alimentos, la tierra es querida. El territorio enmarcado en colores azules, verdes y amarillos, habla de los paisajes queridos, añorados. La creencia en una creación divina ha modelado la idea de ser el pueblo

elegido que todos proclaman. Los mitos, que son historias como todas las otras encontradas, hablan de relatos contruidos para la protección de la naturaleza. Triste o alegre la naturaleza depara los contrastes entre ausencias y nostalgias, jolgorios y alegrías.

Una “hominización de la naturaleza” (Ángel-Maya, 2013) se evidencia en licor (aguardiente, chicha, guarapo); platos típicos (tamal, lechona, envueltos, insulsos, mote, asado); instrumentos musicales (tambora); que son expresión de una vida sensible que decide “lo ambiental”.

Mundos simbólicos que representan intereses económicos al hacer ganadería o cultivo industrial talando los bosques. Cantando a los “recursos naturales” que sostienen dicho crecimiento ilimitado como el petróleo, carbón y oro se impulsan el desarrollo tecnológico, las industrias y los mercados globalizantes que aniquilan cada día más ecosistemas. Cada vez que asistimos a fiestas, eventos artísticos, reuniones sociales o familiares donde cantamos las músicas que replican la crisis, vamos intensificando las problemáticas que se requieren cambiar.

¿Cuánto estamos dispuestos a transformar los símbolos que constituyen nuestra cultura?

No queremos padecer “los elementos del caos” que anota David Wallace-Wells, nos aterra morir de calor, incinerados, ahogados, asfixiados, de hambre, de algún virus o en medio de la guerra por el agua. Sin embargo, seguimos adquiriendo los productos comerciales provenientes de las industrias que contaminan y no cumplen con lo que menciona Ángel-Maya (2013) en su libro “El reto de la vida” respecto a la transformación de la naturaleza:

El problema ambiental no consiste en conservar el orden ecosistémico, sino en saberlo transformar bien. El orden humano también es un orden natural. Ha surgido de la evolución y tiene raíces biológicas. Pertenece a la naturaleza, pero está sostenido en una estructura distinta de comportamiento que es necesario entender, para comprender debidamente la crisis ambiental. (pág. 83)

¿Estamos dispuestos a revisar qué mundos simbólicos provocan este caos? Para alcanzar la transformación simbólica es prioritario comprender que “el proceso de construcción de significado se relaciona con la necesidad de interpretar la realidad” (Hernández 2000, citado por MEN, 2010, pág. 44). Por lo tanto, la intención de cambio debe enfocarse en la construcción de resignificaciones de las metáforas que originan las tensiones entre

cultura-naturaleza. En el Documento 16, “Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística” (2010), se menciona:

En el campo de la Educación Artística, por transformación simbólica se entiende un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura, por medio del cual el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión. La transformación simbólica recae sobre un producto específico que puede ser de carácter teatral, musical, visual, etc. Esta acción implica una especie de traducción, esto es, supone captar la esencia de una realidad, de un hecho perceptivo u otra expresión simbólica, para trasladarlo a otro contexto o lenguaje diferente. Dicho en otros términos, el estudiante traslada una forma, creación o situación que proviene del contexto y la convierte en su propia expresión. (MEN, pág. 44)

Transformación simbólica que desde la música se puede implementar al resignificar los mundos simbólicos que sustentan la cultura-naturaleza huilense.

El comercio de lo sensible, o sea, el intercambio simbólico que realizamos a diario desde las imágenes, define imprescindiblemente “lo ambiental” porque es la

manera como se teje dicha relación. Creyendo que las problemáticas las originan los demás y no reconociendo en cada uno de nosotros la parte que nos corresponde, hemos presumido que la solución la encontramos por fuera de nosotros, porque la naturaleza se ha concebido como recurso:

como objeto o como sistema, decía en 1997 el filósofo Daniel Vidart. El ambiente era entonces “el entorno sistémico”, en el mejor de los casos; aquello que rodea al ser humano, que está “por fuera” del sujeto, la naturaleza encomendada al hombre. Este debía entonces conservarla, cuidarla, “explotarla” adecuadamente, de tal manera que las generaciones futuras tuvieran la misma “calidad de vida” que las generaciones presentes, valga la aclaración, de humanos. (Noguera, 2016, pág. 70).

Desde nuestra vida sensible, las culturas se han relacionado con los ecosistemas, desde nuestros mundos simbólicos hemos construido naturaleza transformada.

Desde la música exponemos el mundo simbólico que evidencia la crisis ambiental que nos pone en jaque. Es hora de componer música que nos ayude a comprender y resignificar la relación entre cultura-naturaleza, y a construir “lo ambiental”.

Referencias

Porque alude a la vida individual y colectiva que construimos (Chacón).

Ángel-Maya, A. (2013) El Reto de la Vida. Ecosistema y cultura, una introducción al estudio del medio ambiente. Segunda edición. Recuperado de <https://www.rds.org.co/es/recursos/el-reto-de-la-vida-ecosistemas-y-cultura-una-introduccion-al-estudio-del-medio-ambiente>

Coccia, E. (2011). La Vida Sensible. Grupal Logistical y Distribución.

Frith, S. (1987). Hacia una estética de la música popular. Recuperado de <https://sociologiacultura.pbworks.com/f/Frith.pdf>

MEN (2010). Documento No.16 Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Bogotá (Colombia). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Noguera, A. P. (2004). El Reencantamiento del Mundo. Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.

Noguera, A. P. (2016). Voces del pensamiento ambiental. Tensiones críticas entre

desarrollo y Abya Yala. Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

Noguera, A.P. y Pineda, J. (2017). Trazos en bucle para descolonizar el pensamiento ambiental en clave sur. En Reyes, F. (2017). Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y la acción ambientales. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Universidad de Guadalajara. Editorial Ítaca. México.

Wallace-Wells, D. (2019). El Planeta Inhóspito. La vida después del calentamiento. Editorial Debate. Colombia.

Webgrafía autores

Otero, J. (2018). Video: Psicología, religión y mitos. PsicoCymática. Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=l9fAkRxcYO8>

Webgrafía canciones

“A orillas del Magdalena” - Ricardo Castro Silva

“Suite al Macizo Colombiano” - Adolfo Hueje

“A Colombia con amor” - Álvaro Córdoba Farfán). <https://www.youtube.com/watch?v=yC41tOwo7wk>

“Al sur” - Jorge Villamil Cordovez <https://www.youtube.com/watch?v=fIy6Mv6Es30>

“Alma del Huila” - Luís Alberto Osorio S. <https://www.youtube.com/watch?v=jx8V97dQhA0>

“Caminando por el Huila”-José Ignacio Olave <https://www.youtube.com/watch>

“Camino real” - José Ignacio “Papi” Tovar). https://www.youtube.com/watch?v=i_TpJLYQ2FU

“Caña No. 1” - Cantalicio Rojas <https://www.youtube.com/watch?v=UP9zZOi4qeA>

“Caracolí” -Jorge Villamil Cordovez <https://www.youtube.com/watch?v=xNc3rn7yoKE>

“Cuando retumban las tamboras” - José Miller Trujillo https://www.youtube.com/watch?v=wa9EEUi5K_g

“Culpa divina” -Jaime Ricardo Guío Ordóñez https://www.youtube.com/watch?v=_gJgPdb--PM

“El sueño” - Guillermo Calderón Perdomo https://www.youtube.com/watch?v=TUjPK_Qiww0

“En mis manos” - Ricardo Castro Silva

- “Espumas” - Jorge Villamil Cordovez
<https://www.youtube.com/watch?v=iHRIvodQzRA>
- “Fiestas opitas” - Ramiro Chávarro
<https://www.youtube.com/watch?v=44uzGwdDiXk>
- “Flor del campo” - Luís Alberto Osorio
<https://www.youtube.com/watch?v=BSX76g0B7ME>
- “Guabina Huilense” - Carlos Enrique Cortés
https://www.youtube.com/watch?v=Q6bI_TDd-4I
- “La Lllamarada” - Jorge Villamil Cordovez
<https://www.youtube.com/watch?v=tNmoUMxNwhk>
- “La Madre tierra” - José Emilio Sunce
- “Las Ceibas no se explota” - Adolfo Hueje
- “Las ciudades” - Guillermo Calderón Perdomo
<https://www.youtube.com/watch?v=SzHnIFT2GpE>
- “Los Guadales” - Jorge Villamil Cordovez
<https://www.youtube.com/watch?v=zG63zaAyPXQ>
- “Me llevarás en ti” - Jorge Villamil Cordovez
<https://www.youtube.com/watch?v=VRSrWoQ1Hp0>
- “Mensajero de paz” - Juan Pablo Rodríguez Mendoza
- “Mi Huila tierra querida” - Vicente Romero
<https://www.youtube.com/watch?v=v-bNJ-5Qt9A>
- “Mi Huila” - Héctor Álvarez
<https://www.youtube.com/watch?v=BSX76g0B7ME>
- “Mi país” - Guillermo Calderón Perdomo
https://www.youtube.com/watch?v=PqEXItZpv_s
- “Mitología Huilense” - Luis Carlos Prada
<https://www.youtube.com/watch?v=rlH-IWNXXKHM>
- “Muchachita campesina” - Gerardo Betancourt y Ruth Rojas de Polanco
https://www.youtube.com/watch?v=MI-y_wVogNE
- “Muerte y privación” Pedro J. Chávarro
<https://www.youtube.com/watch?v=hO64fP5ajN4>
- “No, no, no” - Jaime Ricardo Guío Ordóñez
<https://www.youtube.com/watch?v=k6rpesa22qg>
- “Retazos” - Jairo Beltrán
<https://www.youtube.com/watch?v=8-y9SezPhLM>
- “Rumba Opita” - Luis Alfonso Castellanos

- | | |
|---|---|
| https://www.youtube.com/watch?v=GJqkC4TUQgI | “Suite al Macizo Colombiano” - Adolfo Hueje |
| “Rumbos” - Luís Enrique “Quike” Perdomo M. | “Viaje a Neiva” - Luciano Díaz
https://www.youtube.com/watch?v=Yz_-nPkImxs |
| “Sanjuanero huilense” - Anselmo Durán Plazas
https://www.youtube.com/watch?v=IebhsKmHcvo | “Viento fiel amigo” - Rosalba Montilla Charry |
| “Señora Guabina” Carlos Alberto Ordoñez Rivera | “Vivo en un país” - Víctor Hugo Reina Rivera
https://www.youtube.com/watch?v=Je8y6VWr5dw |

De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984 - 2020

**From integrated social sciences to the teaching of history,
1984 - 2020**

**Das ciências sociais integradas ao ensino da história,
1984 - 2020**

Absalón Jiménez Becerra

Doctor en Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
abjibe2018@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo busca dilucidar la constitución de un *Campo* en continua tensión en la escuela colombiana, hacemos referencia al *Campo de las ciencias sociales integradas o ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia*, tensión que emerge desde 1984, cuando por disposición del *Ministerio de Educación Nacional*, - *MEN*-, se establece la integración entre historia, geografía y formación ciudadana. Desde entonces se pasó de la enseñanza de dos disciplinas básicas, - historia y geografía-, a un área de carácter interdisciplinar. Se pretende aquí hacer un balance de las iniciativas de trabajo realizadas por los historiadores para llegar a la *Ley 1874 de 2017* del *Ministerio de Educación Nacional*, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela colombiana.

Palabras clave: Ciencias sociales, geografía, historia, enseñanza de la historia.

Abstract

This work seeks to elucidate the constitution of *a field* in continuous tension in the Colombian school, we refer to the Field of Integrated Social Sciences

or School Social Sciences and the Teaching of History, tension that has emerged since 1984, when, at the disposal of the Ministry of National Education (MEN), the integration between history, geography and citizen formation is established. Since then he has gone from teaching two basic disciplines, - history and geography - to an area of interdisciplinary character. It is intended here to take stock of the work initiatives carried out by historians to reach Law 1874 of 2017 of the Ministry of National Education, which establishes the obligation of the teaching of history in the Colombian school.

Keywords: Social sciences, geography, history, history teaching.

Resumo

O presente trabalho busca explicar a constituição de um *Campo* em contínua tensão na escola colombiana, referimo-nos ao *Campo das Ciências Sociais integradas* ou *Ciências Sociais escolares* e o *ensino da história*, tensão que surge desde 1984, quando por ordem do Ministério da Educação Nacional (MEN), estabelece-se a integração entre história, geografia e educação cidadania. Desde então, o ensino de duas disciplinas básicas - história e geografia - passou para uma área interdisciplinar. Pretende-se aqui fazer um balanço das iniciativas de trabalho realizadas pelos historiadores para chegar à *Lei 1874 de 2017* do Ministério da Educação Nacional, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história nas escolas colombianas.

Palavras-chave: Ciências sociais, geografia, história, ensino da história.

Introducción

Nuestro interés en el presente texto es ubicar las tensiones que surgen de la discusión entre ciencias sociales integradas o ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia, que ubicamos desde el momento de su origen en 1984 mediante el Decreto 1002 y que tiene como punto de llegada la Ley 1874 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela

colombiana. A lo largo de estas últimas décadas se ha venido constituyendo un campo de producción académico en el que ubicamos unos agentes como lo son el MEN, la Asociación Colombiana de Historiadores, la Academia Colombiana de Historia, el Centro de Estudios e Investigaciones Educativas (CEID) de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, y algunos maestros en ejercicio quienes han participado -y aún hoy participan-, no sólo en una discusión académica sino de proyección

curricular y política en torno a la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Desde la perspectiva del concepto de *campo* de Pierre Bourdieu (1990), podemos de entrada reconocer a este como un espacio de lucha, en el que se encuentran unos capitales en juego, en este caso, capitales de carácter cultural, simbólico y académico, por medio de los cuales se busca educar a la sociedad (pág. 135).

Así, el campo de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia en la escuela es asumido como un sistema de relaciones y como un escenario de tensión, en el que se encuentran en juego un pasado y una tradición a seguir, unas políticas y disposiciones legales establecidas por el MEN, unos postulados epistémicos y conceptuales, en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia; y unas particulares prácticas de enseñanza o rutas pedagógicas. Un buen documento que da cuenta de la constitución de este campo es el escrito por Mireya González Lara, “La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable”.

Para Gonzalez Lara, en el concepto de campo se deben tener en cuenta además de las políticas y disposiciones sobre el tema, la producción de los historiadores y los manuales escolares.

Desde 1984, meses antes de que se diera a conocer el Decreto de reforma 1002 del MEN, que se va a tratar en la presente discusión, ya el historiador Cesar A. Vera, que por ese entonces enseñaba historia en la Universidad Pedagógica Nacional, nos aclaraba:

El país plantea la necesidad de examinar el estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales a nivel secundario y el papel que estas cumplen en la formación de una conciencia crítica y científica sobre la realidad del país...Es lugar común para investigadores y docentes hablar de una “Nueva historia de Colombia,” para desmontar la historia al servicio del *Delfín*, como lo dijo acertadamente Balzac y poner al servicio una historia para el pueblo.

En el rastreo realizado, son los historiadores vinculados a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) quienes inician la discusión en torno a la enseñanza de la historia en la escuela, en cabeza, entre otros, de Cesar A. Vera, (1984).

Por lo demás, como lo vamos a evidenciar en la constitución de dicho campo la historia como disciplina no ha dado su brazo a torcer estableciendo una tensión no sólo frente al postulado integrador de 1984, sino también frente a las políticas y disposiciones del MEN que la

ubicar en dicho escenario escolar. Por lo demás, en dicha tensión se encuentran comprometidos no sólo los historiadores y licenciados en ciencias sociales escolares, sino también los demás pedagogos y docentes que se ven comprometidos con la enseñanza de la historia en lo que es la básica primaria y educación media.

El interés del presente texto es retomar la discusión de este campo en al menos dos frentes de trabajo: las políticas y disposiciones legales a seguir desde 1984 a la actualidad, acompañadas de los postulados epistémicos y conceptuales en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia. En segunda instancia, buscamos dar cuenta de la posición de los historiadores acompañadas de sus propuestas - en estas casi cuatro décadas de discusión-, con el interés de no diluir su disciplina en un tipo de conocimiento escolar superfluo. Por último, queremos mediante la presente reflexión fortalecer la propuesta de la enseñanza de la historia en la escuela particularmente en la educación media.

Las disposiciones legales de la reforma: un balance desde 1984

Cualquier reforma curricular en Colombia vivida en la escuela ha sido, básicamente, una experiencia regulada por el estado, que a través del MEN históricamente ha creado, distribuido, organizado y

legitimado tanto el discurso pedagógico de reproducción como las prácticas pedagógicas oficiales en los diferentes contextos de transmisión escolar (Díaz, 1986). Como lo dio a conocer en su momento, los investigadores del CEID de la FECODE la reforma curricular dada a conocer a través del Decreto 1002 de 1984 del MEN fue inconsulta, clandestina y no tuvo en cuenta a los principales actores del sector educativo como los docentes en ejercicio, ni mucho menos el gremio de geógrafos e historiadores, que en su momento eran los principales comprometidos en lo que respecta a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales escolares. Para el CEID:

Colombia se acostó en 1984 con un currículo y se levantó en 1985 con otro, en el que se cambió los contenidos, objetivos y metodologías de la educación básica (primaria y secundaria). Sin duda el Decreto 1002 de 1984 del MEN sorprendió al país con la decisión oficial de establecer una llamada reforma curricular en todo el territorio nacional provocando la incertidumbre y el desconcierto entre maestros, alumnos y padres de familia. La reforma curricular que se inició en 1985 conllevó una profunda transformación en la práctica pedagógica, pues obligaba a los maestros a trabajar por áreas trascendiendo su anterior trabajo que era el de materias. (pág. 21)

Con la generalización de un nuevo currículo, que en el primer año abarcaba los dos primeros años de primaria para extenderse progresivamente a los tres restantes en el periodo 85-87, se inició un proceso de reforma que afectaría a la escuela colombiana, particularmente, a las Ciencias sociales escolares. Para el CEID, en dichos momentos de reforma los maestros debían ser tenidos en cuenta no sólo desde el punto de vista de su capacitación y cualificación, sino como parte deliberante que puede opinar sobre el tema.

Desde una posición similar los pedagogos Julián y Miguel de Zubiría, reafirmarían un año después que la reforma de 1984 fue efectivamente clandestina. Particularmente, en el caso de las ciencias sociales escolares, debido a que para esta área no se realizó el simposio previsto para desarrollar la discusión de la reforma, ni tampoco se logró promover el programa alterno en los Centros Experimentales Pilotos (CEPS), que fueron pensados para tal fin, quedando el área de ciencias sociales a la deriva.

En ese sentido también se había manifestado el profesor Carlos Vasco en “Conversaciones informales sobre la reforma curricular”, para quien debido a los conflictos ideológicos del momento en el área de las ciencias sociales no se hizo simposio preparatorio alguno, sino que se

promovió de entrada los Centros Experimentales Pilotos.

Para Julián y Miguel de Zubiría, a lo largo de los años noventa se reinstala una crisis en la enseñanza de las ciencias sociales escolares basada en la información, acompañado de un nuevo cuestionamiento a una historia tradicional y memorística y una “geografía inerte”, que no le permitían al estudiante comprender el funcionamiento de la sociedad.

En los años ochenta la disciplina escolar más afectada por encima de la historia fue la geografía. Para esta coyuntura, Reinaldo Barbosa participa del tercer encuentro convocado por el Club de Geografía de la Universidad de Antioquía, e inscrito en los propósitos del Movimiento Pedagógico Nacional, que se realizó en Medellín, entre el 7 y 9 de agosto de 1986. De este congreso se evidencia entre los elementos de discusión más relevantes la separación entre investigación geográfica y la práctica pedagógica de la enseñanza de la geografía. Los mismos geógrafos colombianos reconocieron a esta como una ciencia muerta, carente de postulados epistemológicos y de sustento ideológico coherente con la realidad misma.

La verdad es que después de la reforma de 1984 los contenidos curriculares no cambiaron casi en nada, particularmente desde el

grado cuarto de primaria, las temáticas, la redacción de los textos, las ilustraciones y las evaluaciones siguieron siendo las mismas por más de una década. Las ciencias sociales escolares se basaron en una pedagogía informativa, acumulativa y descriptiva.

Mediante el currículo derivado de la reforma de 1984 se estudió la geodescriptiva e historiografía de un espacio específico en un tiempo determinado: Colombia, América y el mundo en sus épocas antigua, medievales, moderna y contemporánea. En esta reforma, en el área de ciencias sociales -de primero a tercero de primaria-, se optó por un enfoque constructivista en el que se indagan en compañía de los estudiantes las condiciones de vida del niño en la familia, en el barrio, el pueblo y la ciudad y, posteriormente, la región.

En cuarto y quinto de primaria se contempla la riqueza, las condiciones de vida, las organizaciones del país y la historia de la nación colombiana hasta nuestros días.

Entre sexto y noveno grado se aborda el estudio de la evolución de las civilizaciones del viejo mundo y América desde su surgimiento hasta la actualidad.

Por último, en grado décimo los jóvenes emprenderán de manera sistemática una formación teórica que le permita en mayor grado, la

adquisición dominio y manejo de elementos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales.

Desde la perspectiva de la reforma, se debía establecer las bases para pensar unas ciencias sociales integradas para dotar a los estudiantes de elementos de comprensión, análisis y transformación de la sociedad.

Para los hermanos Zubiria, que lideran en Colombia la propuesta de la educación para la comprensión, se pasó de lo memorístico, alegórico, heroico e informativo a lo comprensivo y analítico dejando por fuera lo conceptual. En ningún momento se le enseñaba al chico a pensar haciendo un uso adecuado de conceptos como descubrimiento, conquista, colonia, clase social, proceso histórico, el estado, las relaciones entre el estado y la producción, España, América Latina, independencia, dependencia, imperialismo, etc.

Desde la perspectiva de estos pedagogos la reforma en el área de ciencias sociales debía estar acompañada de un programa escolar que garantice la comprensión de fenómenos sociales y que facilite a los estudiantes manejar instrumentos cognoscitivos necesarios, los conceptos, para comprender las mismas ciencias sociales y la sociedad.

En general, desde año 1984 el MEN, oficializa el marco general

del programa curricular para el área de ciencias sociales, provocando posiciones encontradas y que tenían que ver con las tensiones disciplinares que se plantearon en tres contextos: la historia, la geografía y la integración de las ciencias sociales.

Como lo expresa Nubia Sánchez (2013) se evidenciaron confrontaciones en torno a las ciencias sociales, desde tres posturas claramente definidas.

La primera representó la disciplina histórica, que tanto en el interior como el exterior reclamó su lugar en la escuela y exigió que la cátedra de historia se enseñara como asignatura independiente. La segunda representó la disciplina geográfica, que se sintió desplazada del currículo de ciencias sociales, puesto que no se vio reflejada en una gran mayoría de los planes de estudio y las publicaciones de las casas editoriales. La tercera, fue liderada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los intelectuales de las ciencias sociales, que propusieron y respaldaron que las ciencias sociales debían ser enseñadas de forma integrada: esto quiere decir que rechazaron las miradas fragmentadas del conocimiento social y la enseñanza de las disciplinas de manera aislada. (pág. 71)

La Constitución de 1991: hacia los lineamientos y estándares en ciencias sociales

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación 1994, el currículo de ciencias sociales se constituyó en un vehículo para difundir las nuevas disposiciones legales en la escuela. De hecho, se estableció en la Ley General de Educación la inclusión del estudio de la constitución en el plan de estudio. Quedando consignado en el artículo 23 de la ley, las ciencias sociales como un área obligatoria y fundamental conformada por las asignaturas de historia, geografía, constitución política y democracia. Se volvió a percibir la idea de que ya no era necesario integrar el área y aparecieron propuestas, desde algunas editoriales que realizaron textos de historia, geografía e incluso democracia por aparte.

Los lineamientos curriculares de ética y valores (1998) aparecieron antes que los de ciencias sociales, dado lo convulsionado de la época en términos de violencia y escalonamiento del conflicto armado interno¹.

¹ El presente balance de la incidencia de la *Constitución de 1991* en la enseñanza de las ciencias sociales escolares se ubica en "La enseñanza de la historia reciente como ejercicio de formación ético político. La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela" de Sandra Leticia Vanegas Rodríguez (2016), trabajo de grado laureado, dirigido por Absalón Jiménez,

A partir de las nuevas disposiciones para la enseñanza de la historia, emergieron en esta década trabajos desde la academia que se constituyeron en propuestas innovadoras. Entre estos trabajos encontramos el de José Ignacio Zamudio realizado en 1992, que, desde el Centro Experimental Piloto del Valle del Cauca, publicó la obra *Enseñar y aprender la historia*, concentrando su interés en la enseñanza de nociones históricas. La obra de Piedad Ramírez Pardo y Jairo Hernando Gómez Esteban, *Conocimiento social y enseñanza de la historia* (2000), reflexiona alrededor de los procesos de construcción del conocimiento social y sus relaciones con la enseñanza de las ciencias sociales. La obra de Renán Vega Cantor, *Historia: conocimiento y enseñanza: la cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (1999), desarrolla una propuesta apoyada en la disciplina histórica rescatando avances en el campo de la historia popular y de la historia oral.

Los nuevos estudios alimenta-
ban la tendencia del modelo
constructivista que se imponía
como tendencia en las prácticas
pedagógicas y que para algunos
pedagogos se convirtió en una
revolución de papel, porque,
aunque muchas instituciones
realizaron amplios trabajos al

para optar el título de Magister en
Educación con Énfasis en Ciencias
Sociales, Ética, Política y Educación de la
UDFJC.

respecto la realidad en el aula
continúo siendo la misma.
Aparecieron trabajos de
destacados académicos donde se
hacía énfasis en nuevos enfoques
como el de la enseñanza
problémica que materializó Carlos
Medina Gallego, *La enseñanza
para la comprensión* (proveniente
del modelo norteamericano y
profundizado por Rosario
Jaramillo y Ángela Bermúdez), *La
pedagogía conceptual*, impulsada
por Miguel y Julián de Zubiría, y
en el caso del cambio conceptual
se destacaron los trabajos de Jairo
Gómez Esteban.

El nuevo siglo llegó para las
ciencias sociales escolares con la
novedad de la expedición de los
lineamientos curriculares en
ciencias sociales en 2002 y los
estándares de competencias
básicas en 2004. Ya la Ley General
de Educación en 1994, en su
artículo 78, había establecido
realizar para las áreas
fundamentales los lineamientos
como derrotero conceptual y
metodológico —frente a lo que se
debe saber y lo que se debe
enseñar en la educación básica y
media (MEN, 2002, pág. 11)-, que
oriente el quehacer pedagógico de
maestras y maestros. Esta pro-
puesta resulta innovadora para el
tratamiento de las ciencias
sociales en la educación básica y
media, sin desconocer que como
política oficial responde a unos
intereses internacionales muy
claros dados por la globalización,
los organismos económicos
internacionales y el auge de las

competencias propuestas por el ICFES para el examen de estado.

En Colombia el concepto de competencias empieza a usarse referido a la calidad educativa y se concreta con su inclusión en los exámenes de estado del MEN (2002, pág. 76). Los lineamientos se elaboran bajo la dirección y contribución de importantes académicos como Alfonso Torres, Piedad Ramírez, Jairo Gómez, Rosario Casas, entre otros. Estos proponen unos lineamientos acompañados de una pregunta problematizadora con una estructura abierta, flexibles, integrada y en espiral (MEN, 2002, pág. 56), que reúnen el conocimiento social disperso y fragmentado a través de ejes generadores, cuyo origen se encuentra en la idea del pedagogo Ovide Decroly.

Iniciando el siglo XX, Decroly habla de la percepción global de los niños, proponiendo como herramienta pedagógica *los centros de interés* con el objetivo de llamar la atención o curiosidad de los estudiantes, facilitando que ellos resuelvan sus propias necesidades.

Los autores destacan la importancia de abordar la problemática social, partiendo de una visión transdisciplinar para lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial. Se propone que las ciencias sociales se aborden desde un enfoque problémico, con ejes

generadores, donde se planteen temáticas inscritas en una o varias disciplinas relevantes (antropología, derecho, historia, psicología, demografía, sociología, geografía, economía) y que deben estar ligados a conceptos fundamentales disciplinares y organizadores didácticos (espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, comunidad, poder). A su vez, estos den lugar a las preguntas problematizadoras que en últimas determinarán los ámbitos conceptuales que permitirán desarrollar las competencias cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora.

Es de destacar que se definen ocho ejes generadores para el desarrollo de la propuesta así: 1. la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad, 2. las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos, 3. la conservación del ambiente, 4. las desigualdades económicas, 5. nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad, 6. identidad y memoria colectiva, 7. el saber cultural: posibilidades y riesgos, y 8. conflicto y cambio social.

Para el año 2004 aparecen los estándares básicos de competencias en ciencias sociales: —Formar en Ciencias ¡El Desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer—, bajo la coordinación de Myriam Ochoa, decana de la facultad de educación de la Universidad Externado de Colombia y coordinadora del

convenio ASCOFADE (Asociación colombiana de facultades de educación). El documento define los estándares como criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, estableciendo el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles.

Los estándares pretenden desarrollar las habilidades científicas de los estudiantes acercándolos al trabajo del científico social, desarrollando la idea de trabajar a partir de preguntas como lo plantean los lineamientos. El documento plantea metas cada dos grados, asociado más adelante a la organización de trabajo por ciclos. La estructura clasifica los contenidos referidos a la historia que se ubicaron en las relaciones con la historia y la cultura, los geográficos y económicos en las relaciones espaciales y ambientales y los que tienen que ver con la ciencia política en las relaciones ético-políticas.

Los logros planteados en el nuevo documento, en lo que tiene que ver con la historia reciente, plantea tímidamente para grado undécimo un logro sobre las causas del surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico. Aunque no se habla de derechos en ninguna parte, se habla en clave de víctimas o se refiere expresamente al conflicto armado colombiano.

Es de anotar que en la mayoría de los colegios públicos por limitaciones de tiempo en la intensidad horaria el área de ciencias sociales se da por finalizada en grado noveno. Esta realidad también se refleja al revisar los libros de texto de la mayoría de las editoriales que agrupan gran cantidad de temáticas, pretendiendo abordar la historia del siglo XX y lo que va corrido del XXI en este grado, sin hacer énfasis en la historia reciente colombiana y la realidad de las víctimas con la que se identifican tantos jóvenes colombianos que cursan este grado y que nuevamente ven sus realidades silenciadas y desconectadas de la historia.

A nivel nacional, la Ley 115 de 1994 establece en su artículo 77 la autonomía escolar con el fin de incentivar el diseño del plan de estudios ajustado al proyecto educativo de cada institución, constituyéndose desde lo legal en un gran paso para el desarrollo de innovaciones y cambios profundos en la realidad particular de las instituciones.

Los lineamientos y estándares derivados de la Ley 115 son los documentos oficiales que marcan una pauta frente al horizonte curricular y son el punto de interpretación diversa y creativa para los profesionales de la educación en el diseño de sus propias propuestas.

La lucha de los historiadores por la enseñanza de la historia en la escuela colombiana

En el anterior contexto normativo e institucional se ubica la lucha de los historiadores por mantener la enseñanza de la historia en la escuela basada en cierto grado de autonomía frente a una propuesta de ciencias sociales integradas o lo que nosotros denominamos las ciencias sociales escolares.

Posteriormente, las iniciativas han buscado mantener presente la historia como disciplina escolar con el objetivo de garantizar una visión del pasado integral, crítica, comprensiva y que ofrezca horizontes de futuro. De tal manera, los historiadores desde inicios de los años ochenta del siglo XX buscan incidir a través de la elaboración de textos escolares en los que hiciera presencia la nueva historia de Colombia en la escuela, para luego discutir las razones por los cuáles la política educativa presente “diluir este conocimiento”². Lo anterior, ya sea en el paquete de las *Ciencias sociales integradas* (1984), ya sea como parte de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002), ya sea como parte de los estándares en ciencias sociales (2004), para finalmente recuperar su autonomía a través de la Ley

² Frente a dicha dilución consultar: González, José Manuel (2018), “Implicaciones para la enseñanza de la historia en medio del fin del conflicto armado” en Revista Educación y Cultura, No 127

1874 de 2017 del MEN que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela.

En términos de disposiciones normativas la tensión entre la enseñanza de las ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia se remonta a 1984 con el Decreto 1002 del MEN, que establece desde entonces una propuesta integrada. En este aparte es importante evidenciar de manera algo coincidente con esta coyuntura la manera cómo los historiadores toman una postura crítica con relación a la enseñanza de la historia de Colombia en la escuela.

En primer lugar, debemos tener en cuenta la propuesta que realiza el historiador jesuita Rodolfo Ramón De Roux (1945), que para los años ochenta había sido decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPN, y luego profesor del departamento de ciencias sociales, en donde se formaban licenciados para la enseñanza en la escuela secundaria. En sus reflexiones y posturas se evidencia la denuncia del excesivo peso de la historia heroica y el poco o nulo espacio dedicado a los conflictos sociales. En el análisis que realiza de los textos escolares desde esta época existía “una abrumadora presencia de los grandes personajes, militares y políticos, blancos y masculinos. Fuera de las elites gobernantes, blancas y masculinas, el resto de actores

sociales indios, negros, mujeres, obreros, campesinos, era irrelevante” (De Roux, 1990, pág. 46).

El profesor Rodolfo de Roux en 1984 da a conocer el texto escolar, pensando inicialmente para quinto grado de primaria, *Nuestra Historia, las raíces del presente*. En este se les daba protagonismo a los sectores subalternos y se recababa en el estudio de los conflictos sociales de la historia colombiana. Su objetivo fundamental era incidir en la enseñanza de la historia en la educación primaria y secundaria fue objeto de revuelo y, luego de controversia académica. Una vez publicado este manual las críticas no se hicieron esperar por parte de los historiadores tradicionales que vieron en su propuesta un atentado a la identidad del país y comenzaron a denunciar en la prensa nacional los peligros que acarrearía la lectura de dichos manuales por los jóvenes escolares. Uno de los principales críticos de este manual fue Germán Arciniegas, presidente para 1985 de la Academia Colombiana de Historia, que descalificó desde el inicio las afirmaciones de este libro señalándolo de ser una amenaza para la consolidación de la identidad nacional, tarea que a su parecer era fundamental en la escuela.

El profesor Rodolfo de Roux (1985) desarrolla una respuesta a la primera ola de

cuestionamientos en el artículo “La historia que se enseña a los niños”.

Los argumentos básicamente se centraban en afirmar que, detrás de la historia social escrita por De Roux, había un proyecto revolucionario que atentaba contra las instituciones y el orden social. Como todos lo sabemos, la publicación de este manual escolar trajo como consecuencia su exilio final del país.

Esa historia de bronce de la élite gobernante, blanca y masculina, de la que estaba ausente el pueblo, fue a la que se opuso el profesor de Roux desde la primera mitad de los años ochenta. Una historia impuesta por la burguesía colombiana que fue considerada como elemento fundamental en la consolidación de la nacionalidad. En sus palabras:

Pueden existir, sin embargo, contra historias que también hay que conocer y que corren paralelas a la historia de los vencedores... Esta historia subterránea, esta historia de las clases subalternas, aparece o reaparece con fuerza donde el grupo social antes autónomo, se siente dominado, explotado, impedido de tener historia. (De Roux, 1985, pág. 43)

Para de Roux se debía ofrecer a los niños *una historia integral* que diera cuenta de la participación no sólo de las élites sino también de los sectores populares y subalter-

nos en el pasado; *una historia explicativa*, que nos permitiera comprender la relación del pasado con el presente y su incidencia en el futuro; *una historia crítica*, que cuestione las explicaciones tradicionales, acompañado de unos particulares intereses; y *una historia que ofrezca amplios horizontes de comprensión* a los estudiantes.

Luego, en 1989 saldría a la luz pública el libro de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzan, *Historia de Colombia*, para grado 9, en la serie *Pasado y Presente*, de editorial el CID. Dicho texto escolar ilustrado con la fotografía de la toma del Palacio de Justicia en llamas, por parte del M-19, al igual que el anterior generó tensiones y desencuentros con un sector tradicional de la intelectualidad colombiana. Frente a este texto, de nuevo Germán Arciniegas y Roberto Velandía, presidente y secretario de la Academia Colombiana de Historia, lo calificaron como un libro de historia patria con franco criterio partidista, con la intención de

desvirtuarla, demeritar a nuestros próceres, sembrar en la conciencia de las nuevas generaciones la simiente de la lucha de clases, todo con ocultos, pero muy definidos propósitos políticos que tiene por finalidad destruir la conciencia patria, menoscabar el orgullo nacional, vulnerar el sentimiento de nacionalidad,

despersonalizar culturalmente a las nuevas juventudes, crearle al país una imagen cargada de odios desde sus orígenes y ofrecerla así ante las demás naciones (El Tiempo, 1989).

Además de la crítica al texto, el señalamiento estuvo acompañado de argumentos racistas y antisemitas por el origen judío de Kalmanovitz, “siendo un hombre extraño a nuestra cultura y las tradiciones nacionales”.

Por su parte, para Kalmanovitz y Duzan, el programa oficial del MEN para grado noveno debía ser esencialmente una historia económica y social, era una historia que no mencionaba próceres ni hechos gloriosos porque no les interesaba a los autores engrandecer el pasado, sino entenderlo es sus realidades y justas proporciones, en su economía, en su política y en los efectos que tiene la esfera internacional sobre la suerte del país. Desde la postura de este par de autores la historia debía enseñarse con multitud de libros, artículo y puntos de vista, buscando que el estudiante conquistase un punto de vista racional sobre su vida e historia.

Así, para Hernán Suarez, en 1989, a pesar del silencio del magisterio colombiano, la *Nueva Historia de Colombia* entró a la escuela para quedarse, de allí la reacción abrupta de la academia contra los textos de los historiadores De Roux,

Kalamanovitz y Silvia Duzan, pues hasta finales de los años ochenta la *Nueva Historia de Colombia* solamente había circulado en el medio universitario y en los núcleos investigativos e intelectuales del país. Para este investigador:

La nueva historia ha dejado de ser un fenómeno cultural limitado a las élites intelectuales o a las aulas universitarias para penetrar en el sistema escolar básico, ofreciendo a la juventud colombiana nuevos elementos de análisis y valoración de su historia que necesariamente han de conducir a la conciencia crítica renovada sobre el presente y sus circunstancias sociales y políticas. (Hernán Suárez, 1989, pág. 64)

Jorge Orlando Melo también se pronunció años después. Para este historiador desde sus inicios la visión de la *Nueva historia de Colombia* había sido radical en sus orientaciones. Para tener idea del cambio de perspectiva en la enseñanza de esta disciplina basta con leer la descripción que haría de su maestro y amigo Jaime Jaramillo Uribe, quien lideró dicha propuesta:

En vez de empeñarse en cambiar el país, en hacer la revolución, en sacudir las estructuras fundamentales de Colombia, le cambió el pasado. Fue una transformación dramática y brutal: mientras que la historia colombiana,

hasta hace medio siglo, era un relato de heroicos, de descubridores y valientes militares, de presidentes esforzados, de brillantes constituciones y de dirigentes empeñados en mejorar la condición de sus compatriotas, esa historia, cuando se enseña hoy a los niños o a los estudiantes universitarios, es una historia de conflictos sociales, de esclavos e indios, de ideas políticas, de estilos de familia, de modos de vida cotidiana, de cambios en la ropa, las comidas y las formas de rezar, de artesanos, obreros y empresarios” (El Tiempo, 2015).

Así las cosas, la enseñanza de la historia quedó instalada en un escenario de tensión y lucha para quienes les interesaba -aún en los años noventa- fortalecer la historia oficial y por quienes desde otra perspectiva habían buscado abordar la historia del pasado dándoles la voz a los excluidos, a los débiles a los que no tiene voz.

Se sitúa una tensión entre la historia política y la historia social, entre la historia descriptiva y la historia analítica, entre quienes le interesa darle peso al hecho político frente a quienes le interesa indagar el conflicto social. Entre quienes buscan enseñar una historia integral y quienes le interesaba promover una historia oficial, en el fondo una lucha entre una historia

explicativa y comprensiva frente a quienes le interesaba una cronológica y lineal.

Para esta misma época en la Universidad Pedagógica Nacional se propone la Maestría de Enseñanza de la Historia, entre 1998 y 1999, liderada por el desaparecido profesor Darío Antonio Betancourt Echeverry (1999 q.p.d.) y que sólo tuvo una cohorte de egresados.

Para el equipo de profesores, que hicieron parte de la propuesta, la enseñanza de la historia debía tener en cuenta al sujeto que se formaba para enseñarla y quien debía tener claro las entradas historiográficas y la versiones de historia elaborada por los historiadores de formación: una historia romántica y patriótica; una historia revisionista; la *Nueva Historia de Colombia*; la versión marxista de la historia -tanto militante como izquierdizante-; los desarrollos de la historia social; la historia de las mentalidades; la historia popular; y la historia oral y testimonial³.

La enseñanza de la historia se constituye en un elemento

³ Consultar: "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Balance y perspectivas" en *Revista Educación y Cultura* No 47, 1998. El equipo de postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional estaba integrado por Darío Betancourt, Renán Vega, Juan Carlos Torres, Manuel Guillermo Rodríguez, Luis Carlos Ortiz y Jairo Gómez Esteban.

determinante en la formación de la conciencia cívica y democrática de todo ciudadano y a través de ella se consolida la conciencia histórica del país.

Para Betancourt (1993), la enseñanza de la historia debía ser re-pensada en tres niveles, pues una es la historia que estudia, investiga y producen los historiadores (nivel historiográfico); otra es la historia que se establece en el currículo en el que tiene alguna participación el maestro de escuela (el programa); y otra la que se podría enseñar con base a la críticas de los textos, su manejo conceptual, la escuela a la que responden, el grado de profundización de las temáticas, acompañado, claro está, de las demás iniciativas y ayudas didácticas que pueda establecer el profesor en su práctica (pág. 61).

Betancourt nos enseñó que la construcción del conocimiento histórico se debía resolver no en el campo ideológico sino de la cultura, de la experiencia vivida y percibida, reconociendo que la historia se mueve en una lógica de indagación, de la pregunta al dato empírico, en el que el nivel historiográfico enriquece metodológica y conceptualmente no sólo al historiador sino también al licenciado de ciencias sociales escolares y a quien tiene la firme intención de enseñar la historia en la escuela.

Años después, en el momento en que se instauraron los lineamientos en curriculares en ciencias sociales para el 2002, desde la perspectiva de Jairo Gómez Esteban (2003), la interdisciplinariedad en la que queda inmersa la historia acompañada de sus derivados (trans, multi, pluri, etc.) no se plantea porque

se hubieran acabado las disciplinas o hubieran colapsado o cualquier otra cosa, sino por la necesidad de establecer correlaciones, interdependencias o bisagras conceptuales que vayan más allá de la simple yuxtaposición de definiciones frente a la complejidad de los fenómenos físico y sociales y sobre todo ante la necesidad de entender las interrelaciones entre los diversos niveles de organización de la vida; y desde el punto de vista escolar, la interdisciplinariedad y sus derivados surge como presupuesto epistemológico de un modelo curricular integrado que ante todo se opone al currículo asignaturista, lineal y fragmentado que atomiza el conocimiento social (pág. 39)

Por su parte, los historiadores han mantenido una actitud crítica hacia la integración de las ciencias sociales escolares. Renán Vega Cantor, en 2008, se refiere así frente a los Lineamientos curriculares: Si bien el estudio de diferentes disciplinas ayuda a

comprender la naturaleza de los hechos, esto es contradictorio con la realidad: en medio de tantos saberes, los estudiantes no logran alcanzar conocimientos sólidos en ninguno de ellos. Según Vega (2008),

subsumir a las Ciencias Sociales en una nebulosa en la que hay de todo un poco, [...] es simplemente la supresión por exceso, si vale el término de las ciencias sociales escolares, o su conversión en una especie de receta de cocina. Al final el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en historia, geografía, economía o ecología. (pág. 35)

Para los historiadores Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía y Marco Palacio, las consecuencias de haber desaparecido la cátedra de historia en los colegios, unido a la baja calidad de los textos escolares ha generado una amnesia colectiva que ha afectado negativamente al país y a sus jóvenes generaciones. De hecho, este colectivo de historiadores muestra su desacuerdo frente a la reforma del MEN en 1984, solicitando de nuevo en 2012 reversarla. Para este grupo de expertos cuando se decidió sacar del plan de estudios de primaria y bachillerato la materia de historia y crear la de ciencias sociales se cayó en un grave error, pues en esa mezcla la gran afectada ha sido no sólo la disciplina sino las jóvenes generaciones y la reafirmación de la identidad del

país que desconoce su pasado (Revista Semana, 2012).

Es en este contexto que de nuevo se pasa de la crítica a la iniciativa de los historiadores, contando en esta ocasión con la asesoría académica del profesor de la Universidad Nacional de Colombia, Mauricio Archila Neira quien, en 2004, participa en la elaboración del documento publicado por la Secretaría de la Educación del Distrito (SED), que lleva por título: *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica primaria*. Este escrito se ubica en un espacio de tensión entre el acontecimiento y el conocimiento; entre la enseñanza en la educación básica y la producción historiográfica; entre enseñar historia y la manera de enseñarla en una actualidad global. Frente a las anteriores tensiones aparecen las rutas pedagógicas, atravesadas por dinámicas institucionales, colectivas y por la puesta del saber pedagógico de cada profesor.

La ruta pedagógica se considera una estructura flexible de aprendizaje que facilita la construcción de códigos históricos por parte de los sujetos. Así mismo, debe facilitar la interacción de contenidos de la disciplina histórica. La ruta pedagógica en la enseñanza de la historia se encuentra constituida por dos elementos: el discurso histórico a partir del cual se despliegan los códigos y la

estructura de interacción social en el aula que toma forma en el despliegue de los mismos códigos. En tal sentido,

la enseñanza de la historia, apuntaría en primer lugar, a que los sujetos apropien las gramáticas propias del conocimiento histórico, en segundo lugar a que los sujetos estén en capacidad de pensar los diversos fenómenos sociales como procesos que se han constituido históricamente y, en tercer lugar, a que los sujetos se reconozcan como formando parte de una realidad social concreta, en la cual ellos son, a la vez agentes de conservación del legado cultural de sus comunidades y agentes de cambio social y transformación colectiva. (*Rutas pedagógicas de la historia*, 2004, pág. 27)

En el contexto de las rutas pedagógicas para la enseñanza de la historia en la escuela, Mauricio Archila nos aclara que connotados historiadores -viejos y nuevos- han llamado la atención sobre el peligro de la fragmentación de la historia porque produciría la incomunicación entre los practicantes del oficio que no es un grupo monolítico y quienes enseñan la historia en la escuela. Para Archila es evidente que la historia es una disciplina de convergencia, que no sólo integra métodos y lenguajes de las ciencias sociales, sino que incorpora sus teorías. Lejos de constituirse en una defensa a

ultranza de la disciplina se debe reconocer que la historia sigue siendo crucial en las ciencias sociales, pues encara su dimensión temporal.

Más de una década después, con base en los anteriores llamados realizados desde la disciplina, es que surge la propuesta para un diseño curricular propio y ajustado a los contextos escolares, como es el caso del proyecto del grupo de investigación en enseñanza de la historia de la Universidad Nacional de Colombia denominado *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento Histórico*, dirigido por el profesor Darío Campos Rodríguez. Es un esfuerzo por llevar a la escuela procesos críticos, reflexivos y constructivos que piensen desde la complejidad la realidad social.

Como disciplina compuesta por muchas disciplinas, la Historia se estudia en la universidad y como forma de pensamiento se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente SED. (2007, pág. 51)

La intención del historiador Darío Campos es proponer un campo de pensamiento histórico en la escuela que debe ser entendido no como la primicia de

la historia o de los conocimientos históricos frente a las demás ciencias sociales sino como una forma de pensamiento con una perspectiva en proceso o procesual que permite la interpretación y apropiación social, crítica y creativa de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo, que se compone y retroalimenta de distintos campos de conocimiento (Campos, 2007, pág. 52).

El pensamiento histórico en la escuela es ante todo preguntar, que es ya empezar a interpretar a partir del problema o situaciones del presente, sin quedar ubicada claro está en un tipo particular de presentismo en el que han caído las ciencias sociales escolares.

Por último, encontramos como historiadores un punto de llegada a toda esta discusión mediante la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, “por el cual se modifica parcialmente la Ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”. En esta se reafirma que se debe restablecer la enseñanza obligatoria de la historia en los lineamientos curriculares de ciencias sociales. Entre los propósitos que señala la ley se encuentra:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad cultural de la Nación colombiana.

- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz de nuestro país.

La enseñanza de la historia en la escuela mediante esta disposición re-surge como una necesidad en un país inacabo como Colombia en términos de lo que es su proyecto nacional al cual le ha costado incluir históricamente a los diversos sectores que la integran, no sólo las élites, sino los blancos pobres, mestizos, mulatos, negros, indígenas, las minorías sexuales, ambientalistas, animalistas y un sin número de nuevas subjetividades que deben reconstruir su pasado para afirmar su identidad en el presente.

Consideraciones finales

Como lo observamos en esta última parte de la discusión desde los años ochenta del siglo XX los historiadores colombianos han buscado ofrecer una historia que enseñe el pasado con el fin de entenderlo es sus realidades y justas proporciones. Los historiadores colombianos han buscado ofrecer a los niños una *historia integral*, que diera cuenta de la participación no sólo de las élites sino también de los sectores

populares y subalternos en el pasado; una *historia explicativa*, que nos permitiera comprender la relación del pasado con el presente y su incidencia en el futuro; una *historia crítica*, que cuestione las explicaciones tradicionales, acompañado de unos particulares intereses; y una *historia que ofrezca amplios horizontes de comprensión* de la realidad social a los estudiantes.

Efectivamente, una historia que como ruta pedagógica facilite la interacción de contenidos de la disciplina histórica, de la que se despliegan los códigos y la estructura de interacción social en el aula de clase. Por lo demás, la historia como disciplina en la que confluyen varias disciplinas sociales ofrece la noción temporal de la humanidad, lo que la mantiene como eje central de las ciencias sociales, y, que como campo de pensamiento en la escuela, debe ser entendida desde una perspectiva en proceso o procesual que permite la interpretación y apropiación social, crítica y creativa de la experiencia colectiva.

Por lo demás, como colectivo debemos pensar en una historia que aborde el pasado de manera integral: una historia política y una historia social a la vez; una historia que aborde lo público y lo privado; que aborde tanto los acontecimientos como los conflictos sociales; que aborde el devenir de las minorías y de los actores hegemónicos; una historia

que estudie la cultura y el deporte; una historia que estudie el conflicto, la guerra, la violencia, pero que también estudie el tema de la memoria y las iniciativas de paz, entre otros.

Como historiadores creemos que la enseñanza de la historia se debe fortalecer en la educación media, de sexto a noveno grado de bachillerato, respetando en la medida de lo posible la propuesta constructivista que se teje en las ciencias sociales integradas en los primeros años escolares sin perder de vista la historia como campo de pensamiento que contiene el eje temporal de las ciencias sociales escolares.

Para un grupo de profesores miembros del CEID de FECODE, el programa de historia de bachillerato tiene que comenzar en sexto grado, pero debe extenderse hasta undécimo. En este sentido, se puede consultar una interesante propuesta curricular en José Fernando Ocampo T. (2006), titulada "La enseñanza de dos áreas estratégicas: la historia y la geografía".

De hecho, filósofos y pedagogos modernos como John Locke en su ensayo *Pensamiento sobre Educación* (1693), nos aclaraba la importancia de trabajar con los niños la cronología para luego trabajar con los adolescentes y jóvenes la historia. Por su parte J.J. Rousseau, en *El Emilio* (1762),

manifiesta que a los doce años de edad se debe incentivar al estudiante la lectura para enseñarle a pensar y comprender la sociedad en la que vive, de hecho sugiere para su época como una de las primeras lecturas: *Robinson Crusoe*, para ubicar a una persona sin recursos en una isla valorando no sólo la soledad como experiencia, sino la necesidad del otro, la comunidad, el intercambio, la procedencia personal, su pasado, la noción del tiempo y su ubicación geográfica, entre varias preguntas pedagógicas. En estos dos filósofos y pedagogos modernos la ubicación espacio temporal es fundamental en el proceso de formación del adolescente y del joven.

En Colombia, por su parte entre otros educadores y pedagogos contemporáneos, como Francisco Cajiao Restrepo, han demandado la necesidad de despertar en el niño la actitud de la pregunta histórica. Esto contribuye a formarlo en el cuestionamiento de los procesos sociales.

La formación de la actitud histórica es un elemento central en el proceso educativo, ya que persigue como objetivo principal que el niño tome conciencia clara de su responsabilidad social en la dimensión del tiempo y se asuma a sí mismo como artífice en la construcción del mundo. Lo anterior advierte a los maestros partir de las inquietudes y preguntas que plantea el niño, las

particularidades del mundo que él mismo percibe y asume como primordiales en su vida (Cajiao, 2000, pág. 29).

La actitud histórica se constituye en la base de un comportamiento ético, entendido este como una toma de conciencia sobre la propia responsabilidad en el desarrollo del acontecer social. Se trata de inculcar al niño la conciencia de su papel constructor, de su aporte personal al grupo, de su capacidad de transformar la realidad y de su obligación a tomar las riendas de su propio destino. Para Francisco Cajiao, suprimir la historia en la escuela como asignatura central en la construcción de la identidad nacional se ha constituido en una experiencia negativa y ha traído consecuencias perjudiciales para la sociedad iniciando por la crisis de identidad de las nuevas generaciones.

Sin duda, la mirada de la pedagogía podría fácilmente reforzar la necesidad de que la historia como disciplina no se diluya en la escuela como ha sido la intención del MEN desde 1984, cuando aparecieron las ciencias sociales integradas. Nuestra intención no es más que lograr una asociación entre historiadores, pedagogos, licenciados y demás educadores comprometidos en la enseñanza de la historia en la escuela para sacar adelante tan importante propósito en el marco de la Ley 1874 de 2017 del MEN.

Referencias

- Barbosa, R. (1986). "Investigación y Pedagogía en Ciencias Sociales". En: *Revista Educación y Cultura* No. 10. Bogotá: FECODE.
- Betancourt, Darío Antonio (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos". En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cajiao Restrepo, F. (2000). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Tercer Mundo-FES.
- Campos Rodríguez, D. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Bogotá: SED.
- Díaz, M. (1986). "Contradicciones de una pedagogía retórica". En: *Revista Educación y Cultura* No. 4. Bogotá: FECODE.
- González, J. M. (2018). "Implicaciones para la enseñanza de la historia en medio del fin del conflicto armado". En *Revista Educación y Cultura*, No 127. Bogotá: FECODE.
- González Lara, M. (2012). "La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar

- inestable". En *Revista Praxis Pedagógica* No 13, de la Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá. <https://doi.org/10.26620/unimimuto.praxis.12.13.2012.56-73>
- Gómez Esteban, J. (2003). "Los Estandartes curriculares en Sociales. La formación de sujetos sociales en la escuela. En *Revista Educación y Cultura* No 63. Bogotá: FECODE. <https://doi.org/10.17227/01203916.5496>
- De Roux, R. (1985). "La historia que se enseña a los niños". En. *Revista Educación y Cultura*, No 6. Bogotá: FECODE.
- De Roux, R. (1990). "Lo sagrado al acecho". En: *Revista Colombiana de Educación*. No 21. (Bogotá: UPN-Ciup. <https://doi.org/10.17227/01203916.5190>
- De Roux, R. (1990) *Dos mundos enfrentados*. Bogotá: Cinep,
- Suarez, H. (1989). "La enseñanza de la historia en el banquillo". En *Revista Educación y Cultura* No. 18. Bogotá: FECODE.
- Profesores varios UPN: "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Balance y perspectivas" En *Revista Educación y Cultura* No 47, 1998. Bogotá: FECODE.
- Ocampo, J. F. (2006). "La enseñanza de dos áreas estratégicas: la historia y la geografía". En *Revista Educación y Cultura*, No 72. Bogotá: FECODE.
- Sánchez, N. A. (2013). Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales entre 1984 y 2010 en Colombia. En *Unipluri/versidad*, Vol. 13, N°. 2.
- Vasco, C. (1985). "Conversaciones informales sobre la reforma curricular". En: *Revista Educación y Cultura* No 4. Bogotá: FECODE.
- Vera, C. (1984). "La enseñanza de la historia en la secundaria" En: *Revista Educación y Cultura* No 2. Bogotá: FECODE.
- Vanegas Rodríguez, S. L. (2016). "La enseñanza de la historia reciente como ejercicio de formación ético político. La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela". Trabajo de grado para optar el título de *Magister en Educación* con énfasis en Ciencias sociales, ética, política y educación.

Normas y documentos

Decreto 1002 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Pre-escolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.

Ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se establece la *Ley General de Educación en Colombia*.

Ley 1874 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela colombiana.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares en Ciencias sociales en la educación básica. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Bogotá: MEN

El Tiempo, 26 de febrero de 1989. "A propósito del texto escolar de Kalmanovitz". Bogotá, D.C.

El Tiempo, 28 de octubre de 2015. "Jaime Jaramillo Uribe, el padre de la nueva historia". Bogotá, D.C.

Revista Semana, marzo 24 de 2012. "La crisis de la historia". Bogotá, D.C.

Proponer la propia pedagogía: reto sugestivo para los maestros

Proposing own pedagogy: a suggestive challenge to teachers

Propor a própria pedagogia: desafio sugestivo para professores

Carlos Germán Juliao Vargas

Magíster en Estudios Sociales, Políticos y Económicos
Corporación Universitaria Minuto de Dios
cgjuliao@gmail.com

Resumen

Se pretende responder a la cuestión: ¿qué se entiende por pedagogía y quién es pedagogo/a? desde la perspectiva de que todo maestro genera una “teoría práctica” como fruto de su quehacer educativo, pero que definir ese saber transferible que solo los maestros producen requiere un ejercicio reflexivo y crítico que no siempre sabemos realizar. Se insta a que todo maestro desentrañe su teoría implícita, para revelarla, objetivarla, comprenderla, transformarla y transferirla si es el caso.

Palabras claves: Pedagogía, educación, maestro, teoría práctica.

Abstract

It is intended to answer the question: what is understood by pedagogy and who is a pedagogue? from the perspective that every teacher generates a “practical theory” because of his educational work, but that defining that transferable knowledge that only teachers produce requires a reflective and critical exercise that we do not always know how to perform. Every teacher is urged to unravel his implicit theory, to reveal it, objectify it, understand it, transform it, and transfer it if it is the case.

Keywords: Pedagogy, education, teacher, practical theory.

Resumo

Pretende-se responder à questão: o que se entende por pedagogia e quem é pedagogo/a? Na perspectiva de que todo professor gera uma “teoria prática” como resultado de seu trabalho educativo, mas que definir aquele saber transferível que só o professor produz, exige um exercício reflexivo e crítico que nem sempre sabemos fazer. Todo professor é instado a desvendar sua teoria implícita, a revelá-la, objetivá-la, compreendê-la, transformá-la e transferi-la, se for o caso.

Palavras-chave: Pedagogia, educação, professor, teoria prática.

Introducción

La educación es una acción/interacción social presente en todas las actividades de la vida personal y colectiva de las personas. También es un término ambiguo, y por eso no conviene partir de la pregunta ¿qué es la educación? sino de esta otra: ¿cómo usamos la palabra “educación”? Así se pueden decir muchas cosas sobre ella: que denota hechos sociales e interacciones (maestros enseñando y aprendices, proceso interactivo-formativo, instituciones escolares, currículum, dispositivos didácticos, edificios, plataformas tecnológicas, normatividad jurídico-administrativa, etc.).

Así pues, la educación es una realidad histórico-social que supone una disciplina que estudie dichos hechos. Para nosotros, esa es la pedagogía. Todas las culturas la han valorado, según sus contextos, a lo largo de la historia. Para el mundo actual adquiere un sentido sin precedentes, al

caracterizarnos como sociedades del saber y la información, y al descubrir su importancia en el devenir cotidiano de personas, organizaciones y colectivos. Pero ¿quién puede investigar y generar conocimiento en educación? El pedagogo/a.

Ahora bien, ¿qué se entiende por pedagogía y quién es pedagogo/a? Probablemente pocos pueden responder con seguridad dado el carácter polisémico del concepto. ¿Cómo defender hoy nuestra propia pedagogía (y hay que hacerlo) sin preguntarnos primero: ¿qué es la pedagogía? Hay poca claridad sobre este concepto, pues se define sin distinguirla de la educación.

Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego *paidos* (que significa niño) y *agein* (que significa guiar). Por ende, podemos decir que pedagogo es quien se encarga de guiar e instruir a los niños. Pero aquí surge el primer problema: ¿ello no es también para los adultos? Al

responder afirmativamente esta duda se creó otro término (andragogo/andragogía). Usamos el concepto pedagogía a veces de forma errada y, por ende, su definición aún no es clara.

Por otra parte, el nacimiento de la pedagogía como disciplina ocurre a finales del siglo XVIII. Su cientificidad no era cuestionada, pero algunos la consideraban articulada con la filosofía, mientras otros la asumían como sinónimo de educación. Dependiendo del autor, la pedagogía era definida como ciencia, arte, saber o disciplina. En lo que sí había acuerdo era en su objeto: la educación.

¿Dónde está, entonces, el problema? Se debe a que toda “disciplina” responde a la idea de ciencia dominante (normativa y prescriptiva), exigiendo una contrastación empírica que en educación no se logra del todo, pues tiene que contemplar la particularidad de cada cultura, sociedad o historia, e incluso de cada sujeto.

A la pedagogía se la asoció con el saber-hacer, es decir, se consideró como una disciplina práctica. Por consiguiente, algunos pensaron que no era del todo una ciencia. Poco a poco la pedagogía se fue desacreditando y hoy en día los estudios eurocéntricos y la tradición estadounidense la consideran como una ciencia no experimental.

Continuando con la historia hallamos tres posturas, que dependen de la escuela a la que se adscriben. Según De los Ríos (2011), son las siguientes:

a. Tradición alemana: La pedagogía es la *ciencia de la educación* que nace con los textos escolares didácticos de Comenio y Ranke. Se la entendió desde la distinción de Dilthey entre ciencias del espíritu y naturales. Se consolida como disciplina científica correlacionando la pedagogía humanista, las ciencias empíricas de la educación y la ciencia crítica educativa.

b. Tradición francesa: El concepto de *ciencias de la educación* surge de la República del siglo XVIII, derivada de la Revolución francesa. Se consolida más tarde, a principios del siglo XX, basada en un modelo de observación y cuantificación científica del “hecho educativo”. Dado que se trata de un conjunto de disciplinas, con un mismo objeto de estudio (educación), la pedagogía se convierte en herramienta operativa de las ciencias de la educación.

c. Tradición anglosajona-estadounidense: Como *teoría de la educación* se origina en las teorías curriculares, focalizándose en lo operativo y metodológico. La tradición anglosajona une, bajo el nombre de educación, la práctica y la disciplina que la estudia, concibiendo la necesidad de un

discurso teórico y de una apuesta práctica.

La pedagogía emerge, entonces, como una meta-disciplina educativa o un super-saber social (Flores, 1994), que reconstruye los sentidos producidos desde la perspectiva de formación del ser humano en un horizonte histórico-cultural determinado.

¿Qué es, entonces, esta pedagogía que no se deja definir?

Fabre (2002) nos indica que la pedagogía hoy se declina en tres sentidos: (a) puede ser una *teoría práctica* de la educación, término prestado a Durkheim para designar una reflexión única sobre la acción educativa con fines de mejorarla; (b) esta reflexión educativa se puede formalizar en una doctrina (por ejemplo, las pedagogías de Freinet o Montessori), que surge del enfoque anterior al ser sistematizado; (c) por extensión, también puede ser, en el lenguaje cotidiano, el arte de educar o enseñar de cada maestro (cuando decimos de alguien que es “buen pedagogo”).

Propongo, en este texto, ocuparnos del primer sentido (el más interesante ya que los otros se desprenden de él) para identificar en qué se relaciona lo que podemos hacer como maestros, visto como un desarrollo de teorías prácticas. Y asumo, de entrada, la descripción que hice de ella en mi obra *Una pedagogía praxeológica* (2014):

Lo que podemos señalar para nuestros propósitos, y en lo que parecen estar de acuerdo la mayoría de los teóricos es que la pedagogía es un saber del maestro acerca de su práctica o quehacer educativo que, por una parte, intenta orientarla y, por otra, pretende reflexionar y aprender desde y sobre ella. Se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimientos de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica educativa - que es siempre una práctica interactiva-, y del diálogo de esta con las diversas disciplinas que intervienen en el quehacer educativo. Ese cuerpo de conocimientos lo podemos tematizar como un campo disciplinar y profesional, como una teoría práctica. Esta perspectiva considera al maestro como un investigador que ejerce su trabajo de modo crítico y autónomo, es decir, como un auténtico pedagogo, lo que requiere una formación praxeológica que le permita el surgimiento y desarrollo de procesos de reflexión en y sobre la práctica. Definimos entonces la pedagogía como *teoría de la acción educativa*, en el sentido de una disciplina praxeológica (págs. 57-58).

En suma, la pedagogía es una teoría práctica, al tiempo reflexiva y prospectiva (y no tanto prescriptiva), y, por ende,

orientada hacia el utópico futuro y no al quehacer presente.

La pedagogía como teoría práctica: una definición esclarecedora

La pedagogía sería, según esta concepción, una teoría, fundada en la experiencia educativa de cada maestro y orientada a la acción, cuya función es transformar la propia práctica formativa. El autor de tal “teoría práctica” sería un maestro profesional (un práctico) que se convierte en un teórico reflexivo de su acción con el fin de mejorarla. Eventualmente, puede ofrecer (socializar) su teoría a los demás. Insisto, desde Houssaye (1993), en este punto: en pedagogía es la misma persona quien practica y teoriza. De ahí su afirmación sobre la complejidad de ese monstruo conceptual que es el término “teoría práctica” aplicado a la pedagogía: “el involucramiento mutuo y dialéctico de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona, sobre la misma persona. El pedagogo es un práctico-teórico de la acción educativa” (pág. 13).

Ahora bien, creo que la idea del maestro como profesional reflexivo e investigador de su propia práctica no ha terminado de concretarse, aunque sí se ha ido perfeccionando a lo largo de la historia, por la insistencia en la relación que existe entre el oficio de maestro y la reflexión/investigación como actitud y competencia profesional.

La pregunta del pedagogo parte de su propia experiencia: ¿cómo hacer (lo) mejor?

La respuesta que el maestro daría a su pregunta retorna praxeológicamente a su propia acción educativa. Cuando la presenta a otros su teoría lo hace bajo la forma de un discurso, que contiene una narrativa de una experiencia articuladora de tres elementos, tan mezclados entre sí que es difícil distinguirlos: (a) sus convicciones (valores), vinculadas a los propósitos que se tienen como maestro; (b) sus concepciones (teorías, modelos, saberes de referencia); y (c) sus acciones (prácticas que se asumen e implementan), conformando el triángulo pedagógico de todo maestro¹ (Esquema 1).

Las teorías prácticas típicas, en el campo educativo, son como aquellas de Pestalozzi, Freinet, Montessori, Freire y ciertos movimientos pedagógicos. Podemos extrapolar y pensar que muchos profesionales de la educación (maestros y directivos, pero también padres de familia) ejercen como pedagogos que generalmente desarrollan su teoría práctica sin hablar de ello, sin escribirlo ni transmitirlo. Así se pierden por millares las pedagogías porque tenemos dificultades para socializar, entre

¹ Esta idea puede completarse con lo que planteo en el capítulo 2 de mi libro *La cuestión del método en pedagogía praxeológica* (2017, págs. 55-92).

nosotros, nuestra investigación y nuestras creaciones. Y, por lo tanto, hacerlas (re)conocer.

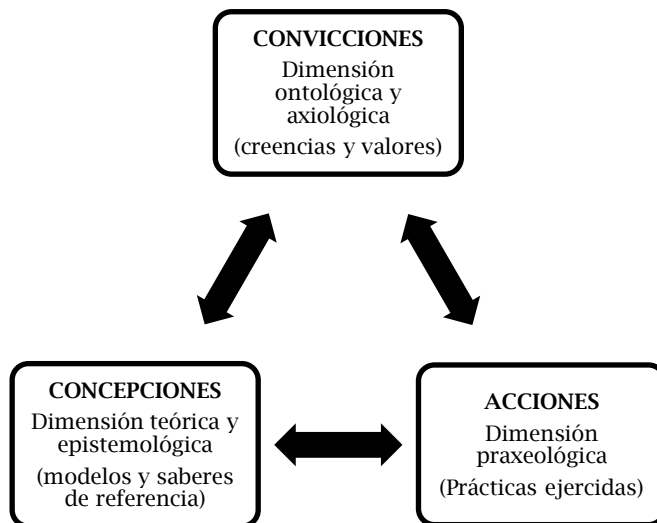
El pedagogo (maestro): un teórico de su práctica

La pregunta del maestro, como investigador pedagógico (¿cómo hacerlo mejor?), la mayoría de las veces surge cuando hay un problema en el quehacer educativo cotidiano. Un bloqueo personal o colectivo, cuando se trabaja al interior de una corriente pedagógica.

A veces este ¿cómo hacerlo mejor? surge cuando brota una idea en nuestra cabeza: “¡Nunca más haré(mos) eso!”. Pero la pregunta inicial solo provocará un proceso investigativo cuando se convierta en ¿cómo puedo mejorar, con lo que sé (mis

teorías, mis valores y mi práctica) y mis posibilidades de crear? Cuando reconocemos, planteamos y construimos mejor la problemática hallada porque nos atrevemos a preguntar ¿qué debería cambiar? o ¿qué debemos buscar o inventar?

Una reflexión que conducirá al pedagogo a mejorar el tejido de su teoría práctica personal, para lograr, después de tal o cual cambio, una nueva consistencia describible y argumentable, y tal vez, más adelante, nuevamente problematizable, para así dar lo mejor en el oficio de maestro. Porque “la verdadera palabra del pedagogo es la *praxis*, porque los hombres actúan en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. Y la educación tiene que ayudarlos a cumplir dicha tarea” (Juliao 2014, pág. 142).



Esquema 1. Elementos de la teoría práctica del pedagogo/a (Construcción propia)

Insisto en las imperfecciones de la pedagogía, pues le son intrínsecas

Esa consistencia buscada nunca será perfecta, pero la imperfección de la respuesta del pedagogo es su mayor riqueza: su investigación y su creatividad nacen y renacen de sus sucesivos intentos por reducir la brecha que separa sus teorías, sus prácticas, sus valores, de acuerdo con los problemas, las pruebas y las tensiones que halla en sus acciones educativas cotidianas. Las discrepancias entre la teoría y la práctica, las divergencias de perspectivas ideológicas, los debates y oposiciones entre actores de disímiles enfoques pedagógicos, pueden generar confusión y ser percibidos como fuentes de incoherencia.

En últimas, se trata de sortear la incoherencia entre el modelo educativo y las prácticas que lo concretan, así como de los procesos evaluativos de estas, poniéndolos al servicio del quehacer educativo. Sin embargo, el auténtico pedagogo/a renueva su teoría práctica en estas situaciones y, al hacerlo, (re)inventa los saberes pedagógicos que nacen de una reflexión sistemática y una voluntad de búsqueda. Pero el maestro también puede teorizar esos descubrimientos o innovaciones que surgen más aleatoriamente, como la casualidad (encontrar lo que no buscábamos) o la adaptación (aplicar modelos foráneos a nuestros contextos).

Así pues, el discurso del pedagogo parece fuera de sintonía con su actuación: el pedagogo no siempre dice lo que hace y a veces dice lo que no hace; a veces también lo hace mejor de lo que dice. Pero esta relación imperfecta entre decir y hacer no es un defecto, aunque sí hay que mirar dentro de sí mismo para descubrir las propias resistencias:

Dicho de otra forma, pedagogo es aquel que educando a otros se pregunta cómo fue él educado, qué dolores y qué resistencia producían en su ser las incesantes intenciones de la educación. El ejercicio de la memoria se convierte en el factor determinante en la formación de un sujeto. Volver sobre sí y, a través de ello, descubrir la pregunta fundamental, constituye la esencia de la formación. De ahí que la experiencia y la capacidad se conviertan en el territorio de la formación y el tiempo en su principio de infinito. (Juliao, 2014, pág. 207)

Un discurso que todavía hay que construir

Cuando el trabajo no tiene éxito, ¿qué debo cambiar a mi práctica? Hameline (2002) lo expresa así: “En un momento en que se socava al pedagogo... ¿cómo seguir siendo pedagogo?” Si la envoltura mutua entre teoría y práctica siempre ha revelado relaciones complejas entre el decir y el hacer pedagógicos, la

explicación de nuestra pregunta ¿cómo hacer (lo) mejor? se presenta en discursos ya no tan dominadores como los de ayer. El *he aquí como lo hice, luego así es que hay que hacerlo* de ayer se convirtió en *así es como propongo (o proponemos) hacerlo mejor*. Porque sabemos que la forma de escribir y decir la pedagogía está en permanente cambio.

Los maestros ya no sienten la necesidad de asustar para resaltar esa singularidad de su quehacer reflexivo: sus propias teorías prácticas en eterna evolución y el nuevo saber pedagógico que siempre están construyendo. Esta nueva postura del pedagogo da más seriedad a la investigación educativa, pero, paradójicamente, debilita su reputación ante la sociedad. Si ayer nos burlábamos de la fe de carbonero de los pedagogos en su quehacer educativo, hoy escuchamos reproches como estos: “El pedagogo ya no lucha como antes” o “¡Los maestros cambian y cambian sus propuestas de acción!”. Lo anterior es una prueba de que la búsqueda pedagógica aún no se entiende como una mejora deseada y construida permanentemente para actuar mejor.

¿Cómo definir el saber transferible que solo los maestros producen?

La teoría práctica desarrollada por un maestro incluye, en el polo de su conocimiento, saberes de referencia múltiples, como los de

las ciencias humanas y sociales, y en particular de las ciencias educativas. Sin embargo, estos, incluso si son numerosos, nunca bastan para actuar pedagógicamente bien. Por consiguiente, el pedagogo genera un saber nuevo y único, que satisface las necesidades de su acción, y de fundarla y explicarla coherente y pertinentemente.

Nacidos de la confrontación con el obstáculo y marcados por la experiencia, los saberes pedagógicos existen, siendo a la vez: (a) pragmáticos, pues se trata de “factibles” diversos (métodos, procesos, dispositivos); (b) críticos, al sugerir la renuncia a prácticas anteriores; (c) políticos, pues dibujan alternativas; y (d) hermenéutico, dado que explican sus desafíos. Estos saberes hoy en día tienen dificultades para ser reconocidos como conocimiento transmisible porque aún tenemos problemas para reconocerlos, cuando es claro que no nacieron de un proceso de investigación científica y su validación no depende de procedimientos de control objetivables, pues los saberes de la pedagogía y las teorías prácticas que los incluyen deben *aprobarse*, tanto como probarse. Solo pueden probarse probándose a sí mismos.

Hay que aceptar que las ciencias no tienen la exclusividad del conocimiento, pues entre lo racional y lo irracional hay espacio para *lo razonable*: una razón práctica que no puede reducirse

solo a la razón científica. Si bien no todos escribimos como los grandes pedagogos de la historia, muchos de nosotros sí somos pedagogos. Al menos en potencia. ¿Acaso no tratamos siempre de hacer coherente el tejido de nuestro pequeño triángulo pedagógico, al menos para nosotros mismos?

Concluyendo provisoriamente lo que no se puede concluir del todo

Para comprender bien lo aquí planteado, se requiere transformar la razón epistémica cimentada a lo largo de la historia e incorporar los nuevos saberes que hoy van surgiendo: muchos de ellos fruto de las teorías prácticas de los maestros. Eso significa admitir que:

a. Toda praxis educativa incluye una teoría, normalmente implícita, que la fundamenta.

b. Cada maestro tendrá que desentrañar su teoría implícita, para revelarla, objetivarla, comprenderla, transformarla y transferirla si es el caso.

c. Las prácticas educativas podrán ser mejoradas y transformadas desde la comprensión de las teorías implícitas (presupuestos, valores, propósitos) que las sostienen y de las condiciones históricas y contextuales de su desarrollo.

d. La práctica, como acción sociohistórica e intencional, está

en permanente proceso de reconfiguración. Es decir, hay que asumirla con un compromiso social crítico.

e. Corresponde a la pedagogía, como teoría práctica, ser la interlocutora hermenéutica de las teorías implícitas en la *praxis* y mediar su posible transformación con fines emancipatorios.

f. También corresponde a la pedagogía ser la disciplina que convierta el sentido común pedagógico (el arte intuitivo presente en la *praxis*) en actos sistemáticos, desde los valores educativos, socialmente pertinentes, para una comunidad concreta.

La pedagogía, comprendida así, supera la histórica dualidad entre ser arte o ciencia educativa, para convertirse en aquella disciplina que transforma el arte educativo (el saber-hacer práctico intuitivo) en acción educativa razonada, proyectada e intencional. Ello significa que asumimos que la práctica educativa contiene acciones artesanales, espontáneas, intuitivas y creativas, que se van convirtiendo, praxeológicamente, en acciones reflexivas, afirmadas en teorías, fundadas mediante críticas, autocríticas y perspectivas de desempeño. Así, en el quehacer educativo, convive lo artístico con lo científico, expresado mediante la dinámica existente entre el ser y el hacer; entre el pensar y el realizar; entre el poder y el querer realizar.

Referencias

- De los Ríos, A. (2011). "Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina". *Revista RUEDES. Red universitaria de Educación Especial*. 1(1), 3-21. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3925>
- Flores-Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Houssaye, J. (dir.) (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Juliao, C.G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.
- Fabre, M. (2002). "Existe-t-il des savoirs pédagogiques?" en J. H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline y M. Fabre. *Manifeste*

Proyección social y necesidades básicas

Social projection and basic needs

Projeção social e necessidades básicas

Daniel Yovanovic Prieto

Licenciado en Educación Física
Universidad Surcolombiana
yovano@usco.edu.co

Resumen

Aceptamos la idea de que el hombre, debido a su avanzada civilización sobre el planeta, tiene múltiples necesidades desde el punto de vista de su desarrollo y de calidad de vida. También aceptamos que muchas de estas necesidades difieren grandemente según la época y el lugar. Sin embargo, existe un grupo de necesidades comunes a todo ser humano y se mantienen invariables a través de la historia y en todas las latitudes. Son las necesidades básicas.

Palabras claves: Proyección social, necesidades básicas, ser humano.

Abstract

We accept the idea that man, due to his advanced civilization on the planet, has multiple needs from the point of view of his development quality of life; We likewise accept that many of these needs differ greatly according to time and place. However, there is a group of needs that are common to all human beings and remain unchanged throughout history and in all latitudes. These are the basic needs.

Keywords: Social projection, basic needs, human being.

Resumo

Aceitamos a ideia de que o homem, devido à sua civilização avançada no planeta, tem múltiplas necessidades do ponto de vista de seu desenvolvimento e qualidade de vida. Também aceitamos que muitas dessas necessidades diferem muito conforme a época e o lugar. No entanto, existe um conjunto de necessidades comuns a todos os seres humanos e que permanecem inalteradas ao longo da história e em todas as latitudes. São as necessidades básicas.

Palavras-chave: Projeção social, necesidades básicas, ser humano.

Si alguien habla de necesidades cambiantes es porque piensa exclusivamente en el mercado y no en el desarrollo humano. Lo que cambia es, simplemente, la manera que las necesidades se satisfacen en cada entorno. Las necesidades básicas del ser humano no cambian y pueden agruparse de diversas maneras:

Por categorías existenciales: vivencia, convivencia, supervivencia y trascendencia.

Por necesidades integrales, según Max-Neef (1984): subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad.

El hecho de que la valoración de alguna necesidad pueda variar de unas culturas a otras no obsta para que sigan considerando básicas. Por ejemplo, en Japón se valora la identidad en un grado mucho mayor que en otras naciones del mundo, y la subsistencia en un grado significativamente menor, a juzgar por conductas

tales como el hara-kiri y el kamikaze.

La proyección social (PS), además de ser una tarea misional de toda institución formal, es uno de los sistemas de satisfacción de necesidades, junto con otros sistemas esenciales, tales como la producción industrial, los recursos naturales y los servicios.

En concreto, y sin desconocer la responsabilidad de otras instituciones como la gobernación, la alcaldía, la electrificadora y el bienestar familiar, entre otros, la universidad tiene el perfil y la capacidad necesaria, suficiente y oportuna para contribuir de manera directa o indirecta al desarrollo de diversos sistemas satisfactorios. Los anteriores, identificando necesidades insatisfechas en su entorno y aplicando alternativas de solución total o parcial. Ejemplo de satisfactorios susceptibles de mejorarse por acciones de PS serían:

Protección: ambiente libre de contaminación líquida, sólida,

gaseosa, visual, auditiva y electromagnética.

Afecto: relaciones humanas cálidas y sinceras entre los agentes de la comunidad universitaria y los ciudadanos residentes.

Entretenimiento: educación popular, publicaciones, medios de comunicación, capacitación de padres y docentes, diplomados y cursos.

Participación: en el desarrollo de políticas públicas, planes, proyectos y programas.

Ocio: eventos culturales, recreativos y deportivos extra-murales con las comunidades.

Creación: actividades artísticas incorporadas en las prácticas pedagógicas, pasantías, etc.

Identidad: amor al terruño, buena vecindad, raíces, pertenencia, grupos científicos, clubes, y todo ello en cumplimiento de los principios de Huilensidad y de Surcolombianidad.

Libertad: comenzando por tiempo y espacio, recursos clave que definen el margen de libertad al cual uno puede acceder. Es importante recordar la distinción que hace Bantock (1952) entre ser libre “para” (para expresarse, para circular) y ser libre “de” (libre de epidemias, de peligros, de tiranías).

Existe una tendencia –errónea– a considerar la administración como una tarea misional. La universidad no se inventó para administrar, pero necesita de la administración para poder desempeñar las tareas que, por su naturaleza, le son propias. La asistencia a comités de consejo de programas, consejos de facultad y similares, es una actividad importante, pues allí se tratan temas misionales y se analizan diversos aspectos de la academia universitaria. Asimismo, se toman decisiones y se emiten documentos normativos. Esta participación es indispensable y podría ubicarse en cualquiera de los tras rubros misionales como una actividad complementaria (a semejanza de los planes de trabajo de las prácticas pedagógicas), pero no caben en la denominada “administración”. Claro está que, si un profesor dedica parte de su agenda a una jefatura, decanatura o coordinación de comités, esas horas pueden ser perfectamente administrativas. Existen dependencias como presupuesto, tesorería y otras similares, cuyas funciones son esencialmente de carácter administrativo, y ninguna de estas dependencias cumple tareas misionales. Son unidades de apoyo, muy importantes, pero no sustantivas.

Es necesario aclarar que bienestar tampoco es una tarea misional, aunque es ciertamente una transversalidad. El bienestar en entornos vecinales no es responsabilidad directa de la

universidad. Para eso existen entidades oficiales como bienestar familiar o semioficiales como Comfamiliar. Ocasionalmente, dependiendo de las tareas a desarrollar, se puede aportar, en alguna medida, al bienestar de una comunidad participante.

Cabe agregar que tanto el bienestar como la administración, la docencia, la proyección social y la investigación son factores de acreditación y, desde este punto de vista, deben contribuir al cumplimiento de los objetivos de desarrollo integral, equitativo y sostenible, al menos mientras Colombia continúe perteneciendo a la Organización de las Naciones Unidas.

Todos los subsistemas de la USCO también aportan a los procesos de construcción del buen vivir, con base en nuestras raíces autóctonas, y también en estudios más recientes sobre epistemologías del sur, un tema que, desde luego, amerita mucho más análisis y discusión.

Aunque existe cierta tendencia a considerar ambos puntos de vista como irreconciliables -sin posibilidad de armonización o equilibrio-, resulta algo forzado imaginar que nosotros tendríamos que retirarnos de las Naciones Unidas para poder desarrollar nuestro buen vivir. Los países nórdicos pertenecen a la ONU, pero son extraordinariamente leales a sus raíces vikingas y laponas. Los nórdicos, y muy en

particular los finlandeses, prefieren productos artesanales de su propio terruño y evitan consumir joyas, cosméticos, ropa de marca, licores importados, en fin, bienes suntuarios, de los cuales nosotros somos prácticamente esclavos.

En nuestro medio, la cantidad de recursos naturales, humanos y financieros que se invierte en artículos suntuarios es algo que raya en lo escandaloso, con tanta necesidad insatisfecha que existe, tanto en nuestras grandes ciudades como en muchos asentamientos del área rural. Tal vez un poco más de aprecio por lo autóctono podría sacarnos de esta fea situación y estimular nuestro altruismo, nuestro amor al prójimo y al terruño, como lo sugiere Carlos Mario Yori (2013) con su interesante propuesta de "Topofilia".

Es oportuno señalar que el positivismo nos ha dejado bastante capacidad intelectual instalada, de la que sin duda una buena parte es perfectamente desmontable (porque esa parte favorece un crecimiento económico sin límites y obstaculiza la protección del medio ambiente). Pero dar cabida al buen vivir en nuestro horizonte no significa que por ello debamos destruir todo el pasado, para en seguida comenzar a construir nuestra civilización otra vez desde cero.

Tal vez ha sido un error centrar los estudios de impacto de la proyección social en rubros tales

como rentabilidad, competitividad, la productividad, el emprendimiento, el costo-beneficio y el crecimiento económico, variables muy importantes, pero insuficientes.

Dentro de la concepción de impacto por lo general omitimos algunas variables esenciales: satisfacción de necesidades básicas desarrollo integral (incluyendo inteligencias múltiples), construcción de ciudadanía, ciudad educadora, tejido social. Falta armonía entre estos dos grandes grupos de variables, y por eso nuestro desarrollo continúa en manos del comercio, de la fiebre inmobiliaria, de los artículos suntuarios, de la privatización extrema (en Chile ya se ha privatizado hasta el agua potable) y de la inestabilidad institucional crónica. Algunos ejemplos son Cajanal, Inderena, Banco Cafetero, Seguro Social, CEP, Coldeportes, Caja Agraria, Coduc.

La inestabilidad institucional es ya tan grave que han llegado a proponer mandar el Colegio Nacional Santa Librada a un sector periférico (para que los niños pierdan más tiempo movilizándose) y poner en su lugar un centro comercial, que podría perfectamente construirse en la periferia, ya que los clientes van a ir en automóvil, con parqueadero gratis. Apoyar tan descabellada propuesta es no valorar ni nuestra historia ni nuestro patrimonio.

Resumiendo, se trata de medir el impacto de la proyección social usando indicadores en los dos grupos ya mencionados. Una estrategia sería el observatorio, que permite manejar indicadores muy diversos y, lo más importante, posibilita la comunicación horizontal entre las entidades y entre las personas, por el carácter participativo de sus operaciones de campo y por la disponibilidad de la información hacia toda la ciudadanía y no sólo hacia empresas inmobiliarias o comerciales, como sucede con la metodología de las entidades “consultoras” a las que se recurre para la elaboración de los planes de desarrollo municipal y regional.

Referencias

- Max-Neef, M. (1984). *Desarrollo a escala humana*.
- Bantock, G. H. (1952). *Freedom & Authority in Education*.
- Yori, C. M. (2013). *Desarrollo territorial integrado*.

Artículo de reflexión

Recibido: 25 marzo de 2021 / Aceptado: 4 junio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.25054/01240307.3001>

La educación en Colombia: una reflexión propia sobre los procesos pedagógicos

Education in Colombia: A self-reflection on the pedagogical processes

A educação na Colômbia: uma reflexão própria sobre os processos pedagógicos

Gina Mitchell Pérez Angulo

Licenciada en Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana
mitchellperez2805@gmail.com

Resumen

En el presente artículo busco dar a conocer los momentos pedagógicos que nos formaron dentro del proceso docente en el que hoy nos encontramos. Así mismo, evidenciaré el por qué la educación estandarizada no es la respuesta a las necesidades contextuales de la educación en Colombia, para de esta forma proponer una pedagogía alternativa, a partir de las experiencias educativas de cuatro docentes que actualmente trabajamos con la Educación Propia con la comunidad ancestral Nasa del resguardo de Vitoncó en el municipio de Páez Cauca.

Palabras claves: Pedagogías alternativas, estandarización, educación escolarizada, aprendizaje significativo, contextualización.

Abstract

This article aims to make known the pedagogical moments that formed us within the teaching process in which we found ourselves today. Likewise, I will show why standardized education is not the answer to the contextual needs of education in Colombia, to propose an alternative pedagogy, based on the educational experiences of four teachers who are currently working

on Self Education with the Nasa ancestral community of the Vitoncó reservation in the municipality of Páez Cauca.

Keywords: Alternative pedagogies, standardization, schooled education, meaningful learning, contextualization.

Resumo

Neste artigo procuro divulgar os momentos pedagógicos que nos formaram no processo de ensino e em que nós encontramos hoje. Da mesma forma, mostrarei por que a educação padronizada não é a resposta às necessidades contextuais da educação na Colômbia, a fim de propor uma pedagogia alternativa, a partir das experiências formativas de quatro professores que atualmente trabalham com Educação Própria com a comunidade ancestral Nasa do *Resguardo de Vitoncó* no município de *Páez Cauca*.

Palavras-chave: Pedagogias alternativas, padronização, educação escolar, aprendizagem significativo, contextualização.

Una corta historia

Con el presente artículo iniciaré un proceso de reflexión pedagógica la cual empieza con los años escolares que cursé durante mi vida, es así como me permito hacerles partícipes de algunos momentos en mi historia escolar. Cursé mis primeros años de la educación inicial en escuelas privadas de la ciudad de Cali y finalicé la primaria en la escuela Sede Orito Dos del departamento del Putumayo. El bachillerato lo cursé en el colegio Liceo de Santa Librada de la ciudad de Neiva. Este tránsito por diferentes y diversos espacios escolarizados, me inquietó desde muy temprana edad hacia el ejercicio de la educación, pues reconocía en este escenario un motor fundamental en la construcción de sociedad,

dado que en los diferentes modelos pedagógicos con los que me encontré, pude identificar ciertos factores diferenciadores que sólo hasta cursar mi pregrado en licenciatura, podría empezar a comprender más ampliamente.

Después de mi bachillerato, buscando darme un respiro antes de iniciar lo que sería la universidad, ingresé a la educación técnica; esta experiencia me mostró claramente hacia dónde estaba direccionado ese motor de la educación, hacia dónde está enfocado la construcción de la sociedad desde las lógicas nacionales, entendí que me estaban educando para el trabajo, para obedecer y poco o nada se estaba incentivando en mí, un ejercicio de generación de aprendizajes significativos para la

vida o para el fortalecimiento de mi pensamiento crítico. Fue entonces, que busqué una alternativa en la universidad e ingresé a cursar la licenciatura en Lengua Castellana, pues en ese momento y aún hoy, considero a las universidades públicas como posibilitadoras de procesos reflexivos y promotoras del fortalecimiento del pensamiento crítico, aunque sobre esto último podríamos sentarnos y discutir con unas cuantas tazas de café.

Durante mis años de pregrado me encontré nuevamente con una educación escolarizada que continuaba reproduciendo contenidos bajo lógicas estandarizadas, dinámicas ajenas, escenarios inventados sobre nubes que ni siquiera se acerca un poco a lo que es la vida en los territorios colombianos. Sin embargo, había también un escenario paralelo a las jornadas de clases, escenarios que pude conocer gracias a mi estancia en la **universidad pública**; conocí procesos populares, procesos organizativos de estudiantes y comunidades que me motivaron en la búsqueda de alternativas pedagógicas.

Finalmente, una vez culminado mi plan de estudios de la carrera, tuve la oportunidad de dinamizar procesos en la educación propia con comunidades indígenas. Aquí, conocí otras docentes quienes también son hijas de este sistema de educación tradicional de nuestro país. Evidenciaré cómo este sistema de educación ha sido

el causante de la apatía en los procesos educativos por parte del estudiante, ha sido perpetuador de un conocimiento occidental y mercantil, que poco o nada fortalece las identidades de nuestros pueblos indígenas, campesinos o afros; por el contrario, ha ido ocasionando una pérdida de nuestra memoria como pueblos pluriétnicos y ha llegado con una educación colonizadora homogeneizada.

Entonces, aquí nos encontramos, en el momento real y actual. Quiero por medio de esta reflexión, contarles el diálogo de nuestras historias, hacerles partícipes de los momentos pedagógicos que vivenciamos, los cuales no sólo están atravesados por la educación escolarizada, sino también por espacios pedagógicos alternativos que nos formaron como personas y como docentes, estas narraciones entrarán en diálogo constante con los planteamientos del educador popular Colombiano Marco Raúl Mejía, quien ha sido un referente fundamental en mi formación docente, es de la mano de sus postulados como expondré algunos retos de la educación en Colombia. De igual manera, les presentaré la alternativa pedagógica que buscamos movilizar en la institución, con el propósito de hacerle resistencia a una educación estandarizada e ir en la construcción de una educación para la liberación, una educación significativa, reflexiva, que prime sobre los saberes

propios; pues gracias a estas últimas, es que hoy nos encontramos dinamizando procesos pedagógicos en este territorio ancestral, buscando dejar a un lado la escuela tradicional que nos formó.

Paredes ajenas

El encierro de la escuela permite que explique el mundo desde una lógica diferente de la que viven los actores por fuera de ella, en una supuesta universalidad en la cual quedan subsumidas las especificidades de nuestras realidades. (Mejía, 2017)

La mayor parte de la población colombiana ha cursado sus estudios escolares y profesionales en centros educativos formales, los cuales son regidos por unas normativas nacionales direccionadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). A su vez el MEN responde a unas políticas educativas internacionales que evalúan constantemente los desempeños en las competencias de sus estudiantes. Lo interesante de estas políticas, es que son emitidas por organismos cuyos intereses están enfocados al comercio, tales como lo son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Por ejemplo, el decreto 2450 de 2015 y la Resolución 2041 de 2016 emitidas por el MEN, son reformas a las licenciaturas que buscan orientar a estos programas en las competencias

necesarias para alcanzar los lineamientos internacionales. De esta manera, se evidencian unas dinámicas de estandarización del aprendizaje, una educación al servicio de los poderes económicos que no responde a ninguna necesidad contextual, ni está pensada acorde a las realidades sociales colombianas.

Ahora bien, esta búsqueda de seguir lineamientos internacionales se presenta ante nosotros como una posibilidad para que nuestro país obtenga mayores inversiones internacionales, alcance un “desarrollo” y se abra espacio entre la sociedad de investigación y demás; pero ¿a qué desarrollo se le está apuntando? ¿En beneficio de quiénes está el alcanzar estos estándares? Marco Raúl Mejía señala: “Nunca antes como hoy, son tan explícitas las relaciones que existen entre educación y propuesta de país, de sociedad y de desarrollo que se realice. Es decir, la propuesta de sociedad va en forma de currículo, estándares, competencias, pedagogías, al hecho educativo, no como una simple reproducción, sino bajo la especificidad del mismo” (Meía, 2014). Es decir, toda la forma en que se ha organizado la educación en Colombia está al **servicio** del poder económico, la educación no se está pensando como una herramienta liberadora, ni que fortalezca la identidad de los pueblos, sino por el contrario, apunta a una homogenización del conocimiento y un utilitarismo de las personas como sujetos técnicos

moldeados para el trabajo y para cumplir un rol de servicio dentro de la sociedad de consumo capitalista.

En este orden de ideas, podemos pasar a revisar la memoria de nuestra vida escolar. Detenernos y volver a las jornadas de clase en la escuela. Preguntarnos si los conocimientos que allí nos orientaron estaban enfocados a pensar nuestras realidades, a fomentar una mirada crítica sobre los roles de clases que desempeñamos y cómo estos determinan las posibilidades de vida que hoy estamos experimentando. Podemos también revisar si las escuelas que nos formaron estaban en contacto con nuestra vida cotidiana o si, por el contrario, éstas eran paredes ajenas en donde pasábamos seis o más horas dentro de una nube que poco o nada significa para nuestro día a día.

Nos detendremos aquí, en el papel de la escuela dentro de todo este engranaje, pues es finalmente el lugar físico en donde todas estas políticas mercantiles se materializan. Mejía señala: “El encierro de la escuela permite que explique el mundo desde una lógica diferente de la que viven los actores por fuera de ella, en una supuesta universalidad en la cual quedan subsumidas las especificidades de nuestras realidades” (Mejía, 2017), de esta manera, la escuela se convierte en un lugar ajeno para los estudiantes; en este modelo

educativo, desarrollan un papel pasivo en donde sólo cumplen el rol de receptores. Un segundo actor, los docentes, quienes son la persona encargada de “transmitir los conocimientos”, no están buscando generar un aprendizaje significativo con base a las realidades vivenciales de los receptores, pues sólo se limita a cumplir con unos estándares y contenidos predispuestos en un currículo generalizado que busca una “universalidad” dejando a un lado las particularidades del lugar en donde se entra a incidir.

A través de las entrevistas podremos evidenciar la escuela como lugar alejado de nuestras realidades contextuales y cómo esto nos lleva a reconocer unas características de las y los docentes. Estas fueron algunas de las respuestas de las entrevistadas al preguntar sobre ¿cómo concebía el ejercicio docente durante sus años escolares?

- **Laura Bahamon:** En el colegio yo tuve unos profesores muy hartos, aburridos, siempre con el mismo sonsonete.

- **Manuel Perdomo:** Del hombre que llega con los libros gastados debajo del brazo, a decir siempre lo mismo de todos los años a descargar muchas veces las furias y los pesares que trae desde la casa desde su mismo trabajo como profesor.

- **Mitchell Perez:** Veía a los docentes como unos entes muy

lejanos, iluminados y ahora recapacito sobre el hecho de que yo no veía a mis docentes como personas iguales que yo, para mí eran perfectos, no tenían una vida personal, eran como esa persona que llegaba al salón muy preparada con sus cosas y ya eso era todo.

Este accionar docente que se describe, lo podemos enmarcar dentro de la pedagogía frontal o “instruccionista”, denominada por Marco Raúl Mejía, en donde señala lo pedagógico como el proceso en el cual el maestro o la maestra es la base del mismo, en cuanto a que es la persona encargada de entregar ese acumulado que el alumno no posee y que sería considerado como un déficit en su desarrollo (Mejía, 2017). Pero, ese papel que ejecuta el docente dentro de este modelo instruccionista, tiene unas bases ideológicas, políticas e incluso mercantiles. En este sentido, los y las docentes desarrollan el papel de reproductores del sistema económico al que ya nos hemos referido, se encargan de alienar al estudiante bajo estas normativas. **Johana Campo**, una de las entrevistadas, es indígena del pueblo ancestral Nasa y toda su vida vivió en su comunidad, sobre esta misma pregunta, cuando salió del resguardo a terminar sus estudios, nos cuenta:

Yo terminé el grado 11 en La Plata-Huila. Estudiaba los domingos y trabajaba de lunes a sábado. Una vez estábamos

hablando del tema de las universidades públicas y privadas y la profesora decía que en las universidades los indígenas no podían entrar a estudiar que porque éramos pobres, que la universidad era para gente adinerada y pues uno cree que todo lo que el profe dice es la verdad. Entonces cuando la profe me decía eso, yo decía, pues bueno, yo soy indígena, soy pobre, me toca trabajar y estudiar, pues nunca llegaré a una universidad privada ni pública.

Con esto quiero evidenciar un par de factores relacionados a la reproducción del sistema mercantil y la alienación de los estudiantes. Nos encontramos en primer momento con una estudiante indígena que debe desplazarse de su lugar de origen para continuar con sus estudios. En muchas ocasiones culminar los estudios para los jóvenes indígenas es bastante difícil, ya sea por situaciones económicas complicadas, problemáticas contextuales con el conflicto rural, familias que no encuentran relevante el estudio, falta de instituciones educativas cercanas a los poblados, entre otras. Por otro lado, nos encontramos con una docente que encarna fielmente el rol de reproductora del sistema, busca acortar las posibilidades de formación académica de sus estudiantes y puntualmente de su estudiante en condiciones económicas menos favorecidas y que además pertenece a una comunidad indígena.

¿Esto sucede de forma inocente? Estoy convencida de que no hay planteamientos puestos al azar dentro del sistema de educación, esta docente, al igual que muchos otros, fue educada para reproducir unos lineamientos ideológicos específicos, cada nueva política o cada recorte presupuestal a la educación, están determinados por unos intereses productivos que benefician a una clase social muy específica de nuestro país. Al respecto Mejía señala: "... las corrientes pedagógicas buscan fijar un norte para la sociedad en la que actúan y para los intereses particulares de la acción educativa y las implicaciones de esas opciones en la constitución de lo social" (Mejía, 2017). Entonces aquí entramos a una educación capitalista, la cual no contempla diferencias culturales, no fortalece la identidad del estudiante, no promueve alternativas para la vida individual y colectiva, sólo necesita mantener a las clases de arriba con el control de las clases de abajo. Nos encontramos con una educación que no dialoga con el contexto, ni reconoce las formas de pensamientos alternativos.

Una realidad contextual

Ahora quiero presentarles el territorio en donde tiene lugar esta propuesta pedagógica. En primer momento, buscaré ubicar al lector dentro del contexto de la comunidad, pues considero que es necesario realizar un reconocimiento del territorio con el fin de

construir la propuesta pedagógica acorde a las realidades y necesidades específicas. Además, el centrarnos en las dinámicas propias del territorio, nos posibilita tejer un accionar directo con las reflexiones que este artículo busca presentar con relación al deber ser del docente en los procesos pedagógicos.

El Cauca es un departamento que se ha visto afectado a lo largo de la historia por los diferentes conflictos armados de Colombia, así es como podemos evidenciarlo en la época de la violencia bipartidista, por ejemplo; más tarde, con la incursión de los grupos guerrilleros como el M-19, el EPL, ELN, FARC-EP, grupos paramilitares, como también han hecho presencia bandas criminales organizadas que tienen el poderío de las redes de narcotráfico en la zona, esto último, producto de las condiciones con las que cuenta el territorio para el cultivo de plantas que sirven de base para esta industria, al igual que la falta de presencia del Estado, además de ser un corredor del occidente del país hacia el Pacífico.

Dentro de los grupos guerrilleros, aquel que más ejercía influencia en la zona eran las guerrillas de las FARC-EP, fue a partir de las negociaciones planteadas en el Proceso de Paz con el Gobierno Nacional en el 2016, que se pudo generar un ambiente de relativa tranquilidad en relación con esta guerrilla; sin

embargo, esto también dio pie al posicionamiento de nuevos grupos alzados en armas que empezaron a ejercer control en la zona. Posterior al comunicado emitido en agosto de 2019, por una facción de las FARC-EP que no se sintió representada con la implementación de los acuerdos, se ha visto agudizado nuevamente el conflicto en este territorio. Ésta es la situación de orden público en la que se encuentra actualmente la zona en donde está ubicado el colegio en el que laboramos, un proceso de retomar las tierras que fueron dejadas durante el acuerdo de paz y que hoy se encuentran en el poderío de bandas criminales.

Por otro lado, a partir de los años 60's las comunidades indígenas han liderado procesos de resistencia, recuperación de sus Territorios y exigencia del Derecho Propio como comunidades ancestrales. Esto se ha visto evidenciado con la fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y asociaciones de cabildos que administran todo lo relacionado con la Educación Propia, Sistema de Salud Propia, Soberanía Alimentaria y Territorial, las cuales se encuentran respaldadas por la Ley de Transferencias. Lo mencionado, son todos logros de las constantes disputas desde la movilización comunitaria, la protesta social y la fuerza de la guardia indígena apoyada por cada comunero y comunera.

Una de las grandes disputas de las comunidades indígenas consistió en la recuperación de la autonomía en el ámbito educativo, puesto que anteriormente la educación era regulada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que, bajo unas lógicas de la estandarización de los conocimientos, desconocía de muchas formas los saberes propios y ancestrales de las comunidades aborígenes y sus necesidades contextuales. En respuesta a este panorama, las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas, replantean las directrices trazadas por los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Es así, como inicia el camino para la construcción de una nueva propuesta que responda a las necesidades educativas comunitarias y que realmente contribuya al fortalecimiento de los tejidos de saberes y conocimientos de los contextos; durante este proceso, se empiezan a tejer todas las bases para la construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que busca fortalecer los saberes propios de las comunidades desde sus realidades específicas al tiempo que se teje un diálogo con los saberes occidentales. Esto último es una de las estrategias que han encontrado las comunidades para permitir el diálogo entre las políticas externas que de diferentes maneras han permeado las lógicas propias del buen vivir; sin embargo, a partir del PEC se busca hacer frente a estas dinámicas por medio de la educación, herramienta fundamental para garantizar la

pervivencia de los pueblos aborígenes.

El colegio en el que nos encontramos dinamizando procesos educativos, fue fundado en el año 1996 como respuesta a la necesidad de la comunidad de contar con un centro educativo al que pudieran acceder con mayor facilidad los y las comuneros del resguardo; dado que antes de éste, debían desplazarse hasta la cabecera municipal para realizar sus estudios en el colegio La Normal de Belalcazar. En un principio el colegio respondía a la normativa del PEI, fue a partir del 2002 donde se empezó a forjar la transición hacia el PEC de la mano con la comunidad y del Sistema Indígena de Educación Propia (SEIP).

Es así como hoy en día la comunidad cuenta con un instituto de carácter Etno Ecológico, pues busca fortalecer los valores culturales y la cosmovisión de la comunidad en relación con el buen vivir y el reconocimiento del territorio como Ente Vivo. Además, se imparte una educación bilingüe, dado que en el territorio se habla la lengua nativa Nasayuwe como forma de vida y de reconocimiento de su memoria como pueblo ancestral, ya que es a partir de su lengua como se mantiene viva la herencia cultural del pueblo; del mismo modo, se practica el español como segunda lengua dada la importancia de mantener un diálogo con el resto

del país en defensa de los derechos ancestrales que por tantos años vienen exigiendo.

Un accionar docente alternativo

Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común, más que de una gran teoría común lo que necesitamos es una teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos ‘conversar’ sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan. (Santos, 2003)

Debo precisar que las docentes entrevistadas somos todas egresadas de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana sede Neiva. Johana Campo y Laura Bahamón son egresadas del programa de la Licenciatura en Artística, por otro lado, Manuel Perdomo y yo, Mitchell Pérez, somos egresadas del programa en Licenciatura en Lengua Castellana.

Cuando ingresé como docente a la institución, me encontré con unas dinámicas educativas que distaban significativamente de los conocimientos que recibí durante el pregrado, fue así que identifiqué una serie de retos para

llevar a cabo mi accionar docente. Quiero señalar que estos “retos” no son sino vacíos como docente educada en un pregrado que desconoce dentro de su currículo, la diversidad cultural del país; sin embargo, estas falencias, han sido la razón fundamental para repensarnos propuestas alternativas que hagan frente a las realidades contextuales.

En primer momento, señalaré una característica fundamental que supuso un gran reto en nuestro ejercicio docente, en el colegio el 98% de los estudiantes tiene como lengua materna el nasayuwe. Lo señalo como reto, pues dada nuestra formación, no teníamos los elementos para hacer frente a esta riqueza cultural, puesto que la comunicación entre los estudiantes y las docentes que no hablamos el nasayuwe, no siempre fluye de la mejor manera. Durante las entrevistas, todas señalamos este factor como uno de los retos más significativos:

¿Cuál cree ha sido el mayor reto de la experiencia docente en el resguardo?

- **Laura Bahamon:** La lengua, no quisiera perderme de eso que dicen. Porque como no entiendo todo lo que hablan a veces, eso es como una pequeña barrera. El no poder uno expresarse o dar a conocer sus ideas de una forma más clara para ellos, de manera adecuada, genera dificultades en la comunicación.

- **Johana Campo:** Cuando llegué al colegio fue como un choque porque de igual manera de tanto estar en la ciudad se me había olvidado hasta el Nasayuwe, hablarlo bien, hablaba nasayuwe sin sentido, sin sabor, como se dice. Entonces los compañeros se burlaban de cómo yo hablaba y me sentía mal, porque no era mi culpa, sino la universidad y el haber estado en la ciudad.

- **Manuel Perdomo:** Una característica principal es que los estudiantes hablan en cierta medida el español, pero sus ascendencias son provenientes de otra lengua y es una de las cuestiones que más me llama la atención, pero también me deja desarmado pedagógicamente para poder desarrollar todo lo que uno quiere, porque me formé como profe de español para hispanohablantes, pero las lógicas cambian bastante cuando el estudiante no le entiende a usted la mayoría de lo que está diciendo. El manejo de las dos lenguas genera inexactitudes en la comunicación.

- **Mitchell Perez:** Creo que precisamente mi desconocimiento de la lengua, porque uno se siente excluido de muchas conversaciones, lo cual imposibilita el poder alcanzar ciertos grados de comprensión en el habla. Entonces muchas veces yo sentía cuando daba clases de español durante el primer año, que los chicos y las chicas de sexto no comprendían en su

totalidad, ciertas cosas que yo estaba hablando. No es un problema de ellos, sino una dificultad que yo tenía, porque probablemente en nasayuwe ellos habrían podido tener un acercamiento más significativo sobre lo que yo estaba enseñando.

Frente a este escenario, en esta ocasión, sólo quiero lanzar una interrogante, ¿por qué razón, en la mayoría de los programas de formación universitaria es obligatorio el aprender el inglés como segunda lengua y no lenguas nativas de nuestro país? Al respecto Freire con relación a la reflexionando sobre la educación en Latinoamérica, señala que el paradigma latinoamericano centra su propuesta en una **crítica a la modernidad**, en cuanto a que su pretendida **universalidad** significa una violencia epistemológica que niega formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y en la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (Freire, 1975). Es decir, que bajo las lógicas de una “educación universal”, lo que se viene haciendo es un desconocimiento de los saberes propios, generando que las identidades de los pueblos ancestrales nos resulten menos importantes que los requisitos académicos para competir en el mercado internacional. Por esta razón, desde la institución los y las docentes buscando cambiar esta idea colonizadora desde el

lenguaje, propusieron cambiar las lógicas, desde las dinámicas propias, es así como en la institución no se celebra “El día del Idioma”, como en la mayoría de las instituciones de nuestro país, sino que se conmemora “El día de las lenguas”; de esta manera, se busca hacer énfasis en las riquezas culturales que se tienen en nuestro país y en el mundo. Durante el Día de las Lenguas los y las estudiantes leen poesía en español, interpretan obras de teatro en nasayuwe, cantan en inglés y se hace un reconocimiento de la gran diversidad idiomática que tenemos como pueblos.

Un siguiente factor diferenciador de la educación en este contexto, es la propuesta pedagógica del colegio, pues ésta se enmarca desde el PEC, esto conlleva necesariamente a construir un proceso educativo de la mano con las dinámicas propias del resguardo, comprender las disputas de la comunidad y fortalecer, por medio de la escuela, la identidad del pueblo ancestral. Por esta razón, se hizo necesario empezar a conocer sus costumbres y su cosmovisión no únicamente desde lo teórico, sino a través de lo vivencial.

Los y las docentes no sólo vivimos en el resguardo, sino que nos integramos a las dinámicas diarias del mismo. Participamos en los trabajos comunitarios convocados por los y las comuneras; nos integramos en las asambleas

comunitarias en donde se discute y se construye colectivamente el Plan de Vida del resguardo, cada decisión que se lleva a cabo en la comunidad, se dialoga en asamblea y conjuntamente se llegan a acuerdos comunitarios. Esta forma de organización política es completamente ajena a lo que vivimos las personas que no pertenecemos a estas comunidades. Por ende, resulta una experiencia sumamente significativa en el ejercicio docente, puesto que el docente, no es una figura confusa, dotada de todos los conocimientos y que viene a cumplir con unos contenidos específicos, sino por el contrario, el docente reconoce al estudiante como un sujeto igual con el que se entra en un diálogo de saberes, en un constante tejido de lo que yo como docente sé, lo que el estudiante como sujeto activo aporta y lo que juntos creamos en el ejercicio pedagógico. Con relación a esto, en las entrevistas se preguntó acerca de ¿cómo describiría la experiencia docente que viene desarrollando en la institución?

- **Laura Bahamon:** Es un aprendizaje constante que me permite redescubrirme, aprender de mí como persona, como docente. Ha sido un aprendizaje colaborativo por mi lado y también de parte de los estudiantes.

- **Johana Campo:** En artística trabajamos todo lo que son tejidos propios del pueblo nasa y de otros pueblos. Me da mucha

alegría compartir lo poquito que yo sé, entrar en diálogo con ellos, porque de eso se trata el tejido, de transmitir a los muchachos porqué el tejer, como yo les digo a ellos, tejer no sólo es sentarse y coger hilo y aguja, sino entender y comprender por qué se teje, por qué el nudo, por qué el tejido queda con hueco, todo el sentido y el significado espiritual que trae el tejido.

- **Manuel Perdomo:** Hay que hacer el intento de mediar entre los dos mundos, con el mundo comunitario y con el mundo estandarizado de la educación en Colombia. Lo que se puede hacer realmente es mucho, no hay limitaciones marcadas, no hay una cámara siguiéndonos a todas partes y es una ventaja para poder desarrollar lo que uno pretende. Entonces pienso que lo que yo hago es tratar de mediar, primero entre los dos mundos de la legislación educativa, los estándares de la educación y el mundo comunitario, qué es lo que es significativo para ellos y lo que resulta pertinente para el contexto y de qué manera podemos entrar en diálogo con estas dos cuestiones para poder lograr juntos con los muchachos que el estudio no lo veamos como algo impuesto, molesto, fastidioso sino ver cómo empezamos a entenderlo juntos.

- **Mitchell Pérez:** Ha sido una experiencia de crecimiento personal, no sé si todo lo que yo estoy aprendiendo en el resguardo

es directamente proporcional a lo que yo les pueda llegar a compartir. Trabajar en una comunidad indígena es entender lógicas diferentes, sentir las cosas de forma diferente, a relacionarme con mi entorno, con el contexto, con la naturaleza y con las personas de forma diferente. Entonces vivir y pervivir, como plantan los indígenas, en un contexto indígena es muy significativo y más que como docente se espera que pueda seguir arraigando en los estudiantes esas dinámicas y esa forma de sentipensar el mundo desde mi ejercicio docente.

Finalmente, lo que he denominado como “retos” no son más que las evidencias del sistema de educación estandarizado con el que contamos en nuestro país: sin embargo, una forma de hacerle frente a estas realidades educativas, es convertir estos restos en oportunidades de vivenciar una educación alternativa, una lucha desde el aula por contribuir en la construcción de una sociedad que reconoce sus riquezas culturales, que fortalece la memoria de los pueblos; es una oportunidad de enfocar el accionar docente en un ejercicio de transformación social.

Referencias

- Freire, P. (1975). *La Pedagogía del Oprimido*. Madrid.
- Mejía, M. R. (2014). Urgencias de la educación latinoamericana. *Revista Internacional sobre*

Investigación en Educación Global y para el Desarrollo.

- Mejía, M. R. (2017). *Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografía de la educación popular*. Buenos Aires: Grupo Editorial Parmenia.
- Santos, B. d. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desprecio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Andanças, mapas e narrativas que (geo)grafam as aprendizagens das crianças Mbya Guarani

Caminatas, mapas y narrativas que (geo)grafian los aprendizajes de los niños Mbya Guarani

Walks, maps, and narratives that (geo)graph the learning of Mbya Guarani children

Denise Wildner Theves

Doctora en Geografía
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
denisetheves@gmail.com

Andrea Bruscato

Doctora en Educación
Universidade Federal de São Paulo
bruscato@unifesp.br

Resumo

Neste texto se propõe refletir sobre as andanças, mapas e narrativas que (geo)grafam as vivências e as aprendizagens das crianças Mbya Guarani. Ao longo de nossas pesquisas e inserções nesse espaço, percebemos que as crianças indígenas têm um modo próprio de ser e experimentar o mundo. Seu desenvolvimento não é algo individual, mas um processo cultural e coletivo. Elas acompanham a vida dos mais velhos, observam, imitam e descobrem coisas acerca da natureza, das relações sociais e culturais, na vida em comunidade. A escola *Karai Arandu* convoca ao diálogo interétnico e intercultural com as crianças, com a comunidade guarani, com o espaço e com a cultura, em que os conhecimentos não se sobrepõe, pelo contrário, confluem em redes de trocas, colaboração de saberes e de fazeres inseparáveis da vida e do modo de ser Mbya, expressos em diversas formas de expressão e linguagens. Por fim, concluímos que tanto a subjetividade infantil Mbya Guarani como as aprendizagens, são

construídas por meio de processos que se realizaram através das vivências em interação com a cultura e com o meio, sendo essas expressas em suas narrativas e em seus mapas.

Palavras-chave: Mbya Guarani, crianças indígenas, vivências, mapas, narrativas.

Resumen

En este texto se propone reflexiones sobre las caminatas, mapas y narrativas que (geo)grafían las vivencias y los aprendizajes de los niños Mbya guaraní. A lo largo de nuestra investigación y las inmersiones en ese espacio, percibimos que los niños indígenas tienen un modo propio de ser y experimentar el mundo. Su desarrollo no es algo individual, por el contrario, es un proceso cultural y colectivo. Ellos acompañan la vida de los más viejos, observan, imitan y descubren cosas acerca de la naturaleza, de las relaciones sociales y culturales en la vida en comunidad. La escuela *Karái Arandu* convoca al diálogo interétnico e intercultural con los niños, con la comunidad guaraní, con el espacio y con la cultura, donde el conocimiento no se sobrepone, por el contrario, confluyen en redes de intercambio, colaboración de saberes y de haceres inseparables de la vida y del modo de ser Mbya, expresados en diversas formas de expresión y lenguajes. En fin, concluimos que tanto la subjetividad infantil Mbya guaraní como los aprendizajes, son construidos por medio de procesos que se realizan a través de las vivencias en interacción con la cultura y con el medio, estos se expresan en sus narrativas y en sus mapas.

Palabras clave: Mbya guaraní, niños indígenas, vivencias, mapas, narrativas.

Abstract

This text proposes reflections on the walks, maps, and narratives that (geo)graph the experiences and learning of Mbya Guarani children. Throughout our research and immersions in this space, we perceive that indigenous children have their way of being and experiencing the world. Their development is not something individual, on the contrary, it is a cultural and collective process. They accompany the older one's life, observe, imitate, and discover things about nature, social and cultural relations in a community. The *Karái Arandu* school calls for interethnic and intercultural dialogue with the children, with the Guarani community, with the space and with the culture, where knowledge is not superimposed, on the contrary, they converge in networks of exchange, a collaboration of knowledge, and inseparable activities of life and of the Mbya way of being, expressed in diverse forms of expression and languages. Finally, we

conclude that both Mbya Guarani children's subjectivity and learning are constructed through processes that are carried out through experiences in interaction with the culture and the environment, which are expressed in their narratives and maps.

Keywords: Mbya guarani, natives children, experiences, maps, narratives.

Introdução

Este texto reflexivo visa ampliar as discussões sobre as vivências das crianças indígenas nos espaços em que habitam, a partir das interações que observamos e vivenciamos ao longo de nossas pesquisas em uma comunidade indígena, na cidade de Viamão, RS, Brasil. Cabe aqui destacar que, conforme expôs Cohn (2013, pág. 228), “devemos pensar que pode haver muitas infâncias nestes mundos indígenas - muitas infâncias xikrin, muitas infâncias guarani, maxakali [...]”. Sendo assim, o relato que, ora apresentamos, parte desse lugar e das nossas percepções enquanto professoras universitárias que visitaram a comunidade entre os anos 2015 e 2016.

Desta forma, nos desafiamos a escrever sobre as andanças, mapas e narrativas que (geo)grafaram as aprendizagens das crianças Mbya Guarani ao observá-las interagirem com/no espaço, visto que, “além de perambular pelos diversos lugares, as crianças interagem não somente com os adultos e as demais crianças da aldeia, mas também com o mundo à sua volta” (Nascimento; Vieira; Silva, 2019, pág. 397). Quais

significados têm sobre a terra e o território em que vivem? Como interagem com a sua cultura? O que elas têm a nos dizer e mostrar de seu mundo?

Segundo Demo (2011), a construção do conhecimento organiza-se em torno de uma multiplicidade de fatores (ideologias, metodologias, interações dialógicas entre sujeitos, contextos e pesquisadores, além de concepções sociopolíticas e históricas) que contribuirão para a leitura de determinada realidade. Posto isso, seria um equívoco generalizar os significados atribuídos por nós nesse período (2015 - 2016), ou pelas crianças que interagiram conosco, como uma verdade única. É preciso lembrar que as impressões que apresentamos dessa experiência marcam um “momento do processo de conhecimento que se expressa na temporalidade e historicidade que marca o desenvolvimento daquele.” (González-Rey, 2002, pág. 164).

Sendo assim, o trabalho foi estruturado a partir de estudos e reflexões com entendimentos norteadores do campo da interculturalidade, com destaque para as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, em especial a

cultura guarani. Salientamos que a condição básica para diálogo étnico-cultural almejado, teve como pressuposto fundamental: “o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro com o qual nos dispomos a dialogar.” (Bergamaschi, 2012, pág. 7). Buscando ir ao encontro dos saberes infantis, foram desenvolvidas propostas de deslocamento no espaço da comunidade e o mapeamento de suas vivências.

Posto isso, apresentamos trechos de um Estágio Supervisionado ocorrido no ano de 2016, na escola integrada a uma comunidade indígena da etnia Mbyá Guarani. Por diversos momentos, pudemos acompanhar o professor-estagiário¹ e interagir com as crianças. Com o intuito de refletir sobre as aprendizagens das crianças indígenas em movimentos que reverberaram sobre a cultura, interações com o meio e descoberta do mundo, organizamos o texto em três partes.

Na seção 1, aproximamos o nosso olhar dos povos indígenas que habitam o Rio Grande do Sul na atualidade e, a partir dessa contextualização, destacamos alguns aspectos relacionados à comunidade indígena em que os

trabalhos foram realizados, os pressupostos da educação Guarani e o papel da escola. Corroboramos com Bergamaschi (2012, pág. 7), que assevera: “o respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de vida”.

A seção 2, é subdividida em narrativas nas quais descrevemos a nossa inserção na escola e com as crianças. As reflexões realizadas relacionam-se às propostas nas quais as crianças esboçaram suas vivências espaciais na comunidade e as mapearam, bem como aos nossos percursos de interação com as crianças, no movimento do estar junto ao coletivo Guarani.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em que destacamos a escuta às crianças indígenas e suas experiências da infância. Como disse Munarim (2011, pág. 383), é preciso

observá-las mais, entender como se dá o processo de socialização destas, inclusive nas escolas, sem a intenção de pedagogizar todos os seus movimentos, as suas brincadeiras, os momentos que fazem parte do diálogo que estabelecem com o mundo.

Os indígenas do Rio Grande do Sul, os pressupostos da educação Guarani e o papel da escola

As terras do Rio Grande do Sul (RS), assim como as demais terras

¹ A fim de não exacerbar repetições às questões de gênero, será feito uso das denominações: o(s) estudante(s), o(s) licenciando(s), o(s) professor(es), o(s) sujeito(s), o(s) estagiário(s), o(s) acadêmico(s), o(s) responsável(eis).

brasileiras, eram habitadas por grupos vinculados aos povos originários (Figura 1). Reinholz (2019) destaca que, pelo menos 40 povos indígenas diferentes viviam no estado, no século XVII. Atualmente, os indígenas que habitam o RS integram, principalmente, os grupos Guarani, Kaingang e Charrua. As reflexões advindas das reflexões ora apresentadas, relacionam-se com o grupo Guarani, que integram: os Mbyá, os Nhandeva e os Kaiowá. Embora pertençam ao mesmo grupo denominado Guarani, os subgrupos apresentam variações

linguísticas e algumas diferenças na organização social, econômica e religiosa.

A língua falada é o guarani, que compõe tronco linguístico tupi, da família tupi-guarani. De acordo com Medeiros e Gomes (2014), os indígenas pertencentes a este grupo estão organizados em comunidades localizadas na zona rural e em várias cidades do Rio Grande do Sul, sendo cinco delas na região metropolitana de Porto Alegre, conforme indicado no mapa (Figura 2).

Figura 1. O Rio Grande do Sul no Brasil



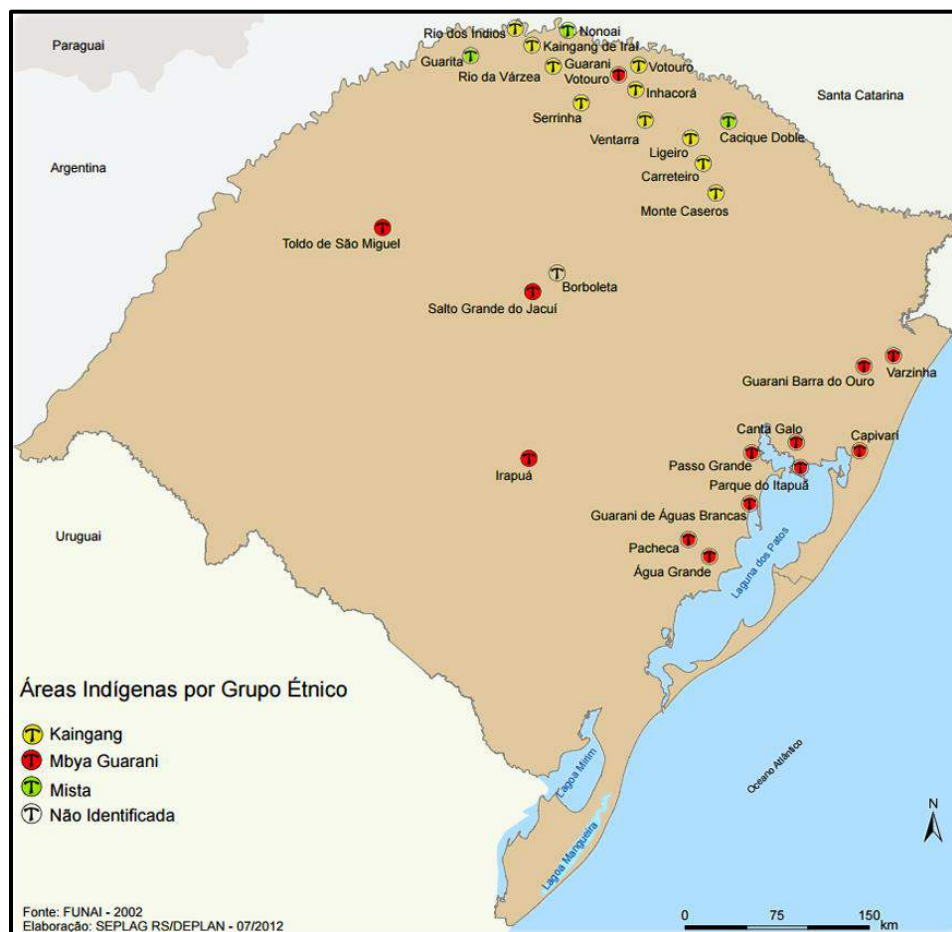
Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul²

² Localização do RS na América do Sul. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/midia/imagem/map-localizacao-do-rs-na-america-do-sul>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Assim como as outras etnias, o povo Mbya Guarani, que se reconhece coletivamente junto aos demais subgrupos guaranis, como Ñandeva ekuéry: “todos os que somos nós” (PIB, 2016), tem resistido à colonização, à manutenção de sua cultura e às disputas territoriais desde os primórdios do contato com os colonizadores, e é hoje uma das maiores nações indígenas na

América do Sul. Seu território de ocupação se estende do litoral do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, incluindo áreas do interior dos estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo, assim como áreas do Pará e Tocantins. Para além das fronteiras nacionais, vivem também em locais do Uruguai, na Argentina e no Paraguai (PIB, 2016).

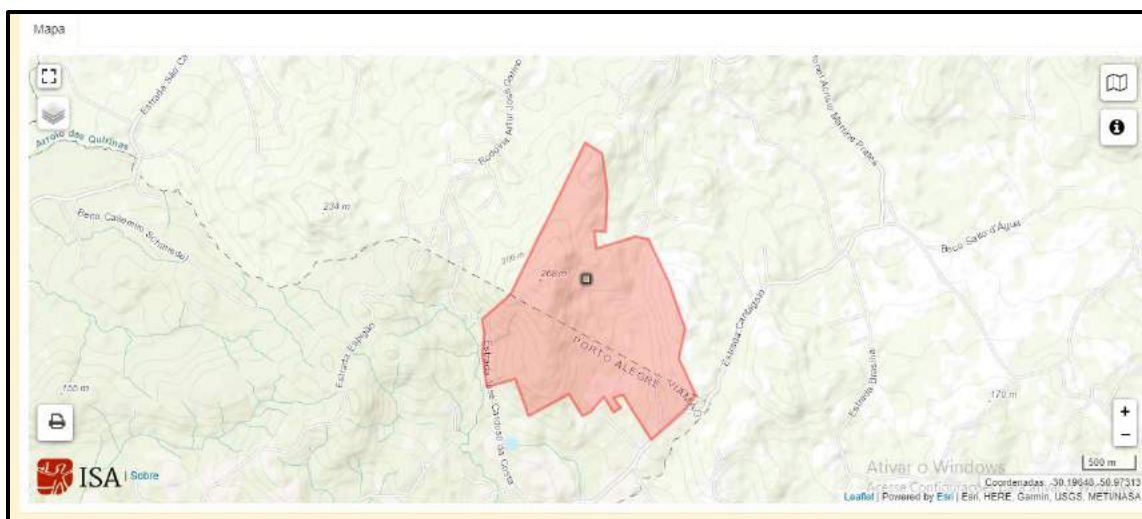
Figura 2. Principais áreas de comunidades indígenas no Rio Grande do Sul (2002)



Fonte: FUNAI, 2002³

³ FUNAI. Mapas de Terras indígenas, 2002. Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/rio-grande-sul/mapas/areas-indigenas.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Figura 3. Chegando mais perto da Terra Indígena Cantagalo



Fonte: Terras Indígenas no Brasil (2021)

Salienta-se que o sistema de reciprocidade, em que as trocas e partilhas fazem parte da vida cotidiana e mantém as antigas tradições, constituem vivências comuns e são aspectos integradores entre os indígenas Mbya. Os fatores atuais de diferenciação destes com os outros subgrupos Guarani, por sua vez, residem nas divisões espaciais, em expressões linguísticas, em elementos da cultura material (adornos, artefatos de uso ritual) e nos rituais nos quais há músicas e cantos específicos (FUNAI, 2021). A população Guarani no Brasil esteve estimada, em 2008, em aproximadamente 51 mil pessoas entre os Kaiowá (31.000), Nandeva (13.000) e Mbya (7.000), distribuídas em vários estados do Brasil (ISA, 2021). A comunidade em que os estudos foram realizados, localiza-se na área rural do município de Viamão, que se limita com Porto Alegre, capital

do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, (Figuras 3), chamada de Cantagalo⁴.

A Terra Indígena Cantagalo possui as terras demarcadas com uma área 283,67 hectares. Desta área, em torno de 70% é constituído de vegetação nativa e assim, uma área pequena está disponível para o cultivo. O plantio é feito por cada família e partilhado com as outras: banana, cana, aipim, batata-doce, melancia, milho, feijão e algumas frutíferas. Os Mbyá têm “pequenas roças que fazem ao redor de suas casas [...] e também criam galinhas, patos, marrecos e gansos.” (Medeiros; Rosa, 2013, pág. 314). As moradias são casas de alvenaria, de madeira e “há aqueles que preferem construir típicas moradias guarani, feitas de pau a pique, com barro nas paredes e

⁴ A grafia da expressão foi encontrada como Cantagalo e Canta galo.

telhado coberto com palha.” (Medeiros; Rosa, 2013, pág. 312). Destaca-se que a comunidade estabelece parcerias com projetos de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Viamão e outras entidades, para atendimento das demandas relacionadas com melhorias do solo, que está bastante desgastado, para ampliar a qualidade da produção, em especial daquelas famílias interessadas em produzir para seu consumo, para alimentação escolar local e eventuais feiras de produtores. Também há a preocupação em reestabelecer a mata nativa, via sistemas agroflorestais, enriquecendo a mata com espécies como a erva-mate para consumo próprio e taquara para o artesanato.

As famílias produzem artesanato, uma das fontes de renda (Moraes, 2013), utilizando de forma sustentável os recursos das reservas florestais. Na comunidade, moram cerca de 32 famílias, com aproximadamente 145 pessoas (2010), sendo que em 1999, nela moravam 159 pessoas, pertencentes à etnia Mbya Guarani⁵. Frisa-se que a alternância no que se refere à demografia nas comunidades indígenas, especialmente as Mbya Guarani, relaciona-se com as

migrações, que “constituem uma de suas formas de mobilidade que possibilita produzir de forma permanente um território-mundo cujo único limite é o mar, desafiando a imposição da fronteiras geopolíticas e de visões estáticas da territorialidade indígena.” (Ciccarone, 2011, pág. 136). A autora acrescenta:

As migrações constituem uma das formas da mobilidade mítico-histórica dos Mbya, enquanto prática do *oguata* (caminhar, andar), instituída nas narrativas míticas sobre as criações do mundo terreno (*yvy pyau*) que lhes foram destinadas pelas divindades para viverem segundo seu sistema de valores e condutas. O *território-mundo* foi criado nos tempos originários da caminhada do herói civilizado, *Kwaray* (Sol), junto a seu irmão trapaceiro, *Jacy* (Lua), seguida pelo retorno à morada do pai, a divindade primeira e última, *Nhande Ru Tenonde*, que criou, através do movimento de auto-evolução, a primeira terra (*yvy tenondegua*) destruída pelo dilúvio, numa possível incorporação de temas bíblicos na sua cosmologia.

Deste modo, em suas movimentações pelo espaço, os Mbya acolhem seus familiares até que estes continuem seus percursos de migração pelo território. Então, o número de habitantes da comunidade não pode ser definido com precisão, já que há integrantes dos grupos

⁵ Terra Indígena Cantagalo: demografia. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3988#demografia>. Acesso em: 19 mar. 2021

familiares que permanecem em uma determinada área por curtos períodos, variando de um a cinco anos. (Jataí'ty, Wikipedia, 2021).

A Terra Indígena Cantagalo, para os indígenas que nela moram é a *tekoa* (Menezes, 2012, pág. 121), expressão que não encontra tradução literal para o idioma português e é utilizada pelos indígenas para fazer referência ao lugar onde vivem e conjugam a casa, a natureza e a sobrevivência. É o território onde trabalham para preservar a mata, constroem a casa de reza, coletam ervas medicinais e desenvolvem suas plantações, cozinham seguindo as tradições de seus ancestrais, fazem danças e cantos em rituais, fabricam peças de artesanato e partilham os saberes que são transmitidos de geração a geração. Enfim, é “o espaço no qual o guarani vive o seu modo de vida. Inclui aspectos geográficos,

ambientais, locais, educacionais, religiosos etc.” (Menezes, 2012, pág. 121), de forma que o local em que as comunidades se estabelecem, são lugares carregados de significados míticos e históricos. “Assim, *Tekoá Jataí'ty* é a denominação utilizada para fazer referência à comunidade pelos Mbya, sendo esta conhecida por Terra Indígena Cantagalo pelos não-indígenas, que são por eles denominados de *juruá*.” (Ciccarone, 2011, pág. 140).

A área que abrange o espaço da comunidade indígena (Figura 4) é cercada por uma cadeia de morros com diversas nascentes correndo por seu interior, deste modo, a *Tekoá Jataí'ty* oferece pontos de observação privilegiados a uma extensão de terras, das margens da Lagoa dos Patos, Rio Guaíba e adjacências. Segundo as crenças dos Mbya, a região tem vínculos com a sua ancestralidade.

Figura 4. Vista da Terra Indígena Cantagalo, a partir de um dos morros que a circundam



Fonte: Nonada (2016)

Desde os anos 1980, os indígenas da comunidade vivem da extração, produção e comercialização do artesanato tradicional, turismo rural e auxílios sociais, entre outras políticas públicas, quando estas são fomentadas. Atualmente, as casas têm luz elétrica e a comunidade conta com um posto de saúde e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se que a ampliação da escola para o atendimento do Ensino Médio resulta da mobilização das famílias da comunidade junto às instâncias do poder público estadual. A escola faz parte da *Tekoá Jataí'ty*, sendo nomeada de Escola Estadual Indígena *Karaí Arandu*, nome que significa “sábio dos sábios”

(Bergamaschi; MELO, 2018, pág. 729). A escola possui um prédio horizontal, composto por:

três salas de aula, sendo uma subdividida; outra sala dividida em secretaria, biblioteca e espaço de informática; cozinha e refeitório; banheiros para alunos e professores. Outros espaços de escola foram criados, como uma sala de aula externa nos fundos do prédio escolar e outra à sombra de uma árvore lateral. (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 729-730).

A vista externa da escola e a sua localização podem ser observadas na figura 5.

Figura 5. *Sobrevoando a Escola Estadual Indígena Karaí Arandu*



Fonte: Postagem no Facebook da escola (2017)

O fato de a escola estar inserida dentro da comunidade integra o movimento de fortalecimento da cultura e, por vezes, representa o resgate de traços perdidos em propostas educacionais que foram impostas pela sociedade dos *juruá* em outros momentos.

No entanto, antes de esboçar aspectos relacionados à educação escolarizada na comunidade indígena, faz-se necessário expor a relevância da educação originária dos Mbya, que está pautada “nos saberes ancestrais”, (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 721), sendo estes denominados de “tradição ou *mbya reko*, modo de vida próprio ou o estar sendo Mbya Guarani.” (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 721). Aproximando-se do significado da educação originária na perspectiva dos Mbya, os autores asseveram:

A educação originária desse povo tem como meta a formação da pessoa na e para a integralidade da vida referenciada no *mbya reko*, por meio do qual se constrói aspectos da individualidade e da coletividade que perpassa a pessoa guarani, o *mbya*. Nesse processo de formação há uma busca constante pela plenitude e pela alegria, também entendida como a busca pela perfeição. Os referenciais da educação guarani estão em um horizonte simbólico amplo e complexo que se estabelece nos esforços pessoais pelo conhecimento, bem como por revelações advindas também de

um pertencimento ao coletivo. (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 721).

A par disso, a escola na comunidade indígena se constitui nos liames entre a educação ancestral dos Mbya e a educação denominada não indígena, sendo que “a escola precisa estar integrada às demais atividades que permeiam a aldeia, sem contrapor valores ou sobrepor conhecimentos.” (Martins, 2013, pág. 280). Nesta perspectiva, a inserção da escola é aceita e aprovada pela comunidade *Tekoá Jataíty* e está integrada às atividades que acontecem na comunidade, “dialogando com os indígenas e com as instituições que transitam naquele universo.” (Martins, 2013, pág. 277).

A tradição oral tem centralidade na cultura Mbya Guarani, sendo que “todos sabem contar as histórias dos antepassados, mas é dos mais velhos o direito de contar. E os mais jovens ouvem em silêncio e reproduzem entre outros mais jovens.” (Martins, 2013, pág. 284). Notabiliza-se que os Guaranis são “caminhantes e a língua é um importante traço de identidade, pois permite que permaneçam vivas as suas raízes.” (Martins, 2013, pág. 282). Assim, a escrita não é determinante para a manutenção da cultura Mbyá.

Na Escola Estadual Indígena *Karaí Arandu*, “o Português é sua segunda língua, o conhecimento acadêmico constitui sua segunda opção.” (Benvenuti, 2013, pág. 20),

sendo que para os Mbya, com essa língua e com esse conhecimento podem se comunicar e interagir com a sociedade *juruá*. As pessoas mais idosas, consideradas sábias pela comunidade, referindo-se aos conhecimentos escolares, afirmam: “é preciso que os mais jovens aprendam tudo isso para que as aldeias passem a ser ouvidas em suas reivindicações e a sociedade envolvente possa conhecê-los como são realmente.” (Benvenuti, 2013, pág. 20).

Desta perspectiva, a escola representa a busca dos Mbya Guarani pela ampliação dos conhecimentos e uma estratégia de resistência, “uma necessidade para conviver com os não indígenas, compreender a sociedade envolvente e lutar pelos seus direitos” (Martins, 2013, pág. 279). E acrescenta a autora: “é preciso conhecer, ler, entender para defender o grupo, seus direitos e seus valores. É preciso conhecer as leis para buscar as coisas que pertencem ao grupo.” (Martins, 2013, pág. 279). Neste cenário, a escola assume sua função junto à comunidade Mbya com as possibilidades de contribuir para a compreensão da Língua Portuguesa bem como outras aprendizagens demandadas pelo grupo, contudo, sem sobrepor-se aos saberes já existentes.

A comunidade participa e acompanha as decisões que envolvem o que e como ensinar em relação às aprendizagens na

escola e, quando “a criança entra na escola, ela já sabe para que a escola vai servir.” (Moraes, 2013, pág. 295). Assim, os guaranis que estudam, tem uma missão, que é ajudar a sua comunidade, estudar pelo seu povo. (Moraes, 2013).

Andanças, mapas e vivências espaciais: o caminhar coletivo das crianças Mbya Guarani

Implicadas nas aproximações com a cultura Mbya Guarani, iniciamos essa parte do texto narrando a nossa chegada na comunidade *Tekoá Jataí'ty*, em uma das imersões na comunidade.

No outono de 2016, nos deslocamos de Porto Alegre até Viamão e, no início da tarde, chegamos na *Tekoá Jataí'ty*, Terra Indígena Cantagalo. A passagem pelo pórtico de entrada da comunidade significou adentrar por uma espécie de portal, pelo qual teríamos mais uma oportunidade de estarmos imersas na cultura Mbya Guarani, tal como já tínhamos feito em 2015. A docência, feita de momentos, gestos, instantes, encontros e sobretudo de movimentos de alteridade em que nossa identidade docente se constitui e nos “re-existência”, vai além de acompanhar as propostas junto ao professor-estagiário, pois é respaldada no desejo de aprender com as crianças Mbya Guarani sobre seu espaço e sua vida. O dia estava ensolarado e a paisagem composta pela escola emoldurou, na memória, a nossa chegada (Figura 6).

Figura 6. A escola que acolhe e faz, ver, ouvir e sentir o ser Mbya Guarani



Fonte: Diário da Docência (2016)

Fomos recebidas pela diretora e conduzidas à sala de aula em que estavam as crianças e o professor-estagiário. As crianças observaram com atenção e ficaram surpresas ao saber que nós éramos as professoras do “professor delas”. Algumas se lembraram de nossa interação em outra ocasião⁶.

O professor-estagiário pediu que todos se apresentassem dizendo o seu nome em português e em guarani. Algumas crianças se mostraram envergonhadas, outras aproximaram-se como se já estivessem habituadas com a nossa presença, assim, pouco a pouco, iniciamos as relações de proximidade.

⁶ Orientamos e acompanhamos o Estágio Supervisionado do professor estagiário, em 2015, na mesma escola e também desenvolvemos propostas de interação com as crianças e o espaço da comunidade.

A turma multisseriada é constituída por crianças que estão no segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, simultaneamente. As aulas acontecem no turno da tarde. A partir da escolha do tema do projeto (Tatu e Porco) pelas crianças, o professor-estagiário planejou atividades envolvendo a leitura e escrita, brincadeiras, jogos, desenhos entre outras. Naquele dia, caminharíamos pela *Tekoá Jataí'ty*, inserindo-nos em seu espaço e em sua cultura. Os estudos feitos com as crianças sobre os animais e os saberes da tradição Mbya seriam esboçados em diferentes linguagens à medida que estivéssemos vivenciando os percursos com a turma, culminando com uma proposta de mapeamento com relevância para a autoria das crianças.

O professor-estagiário colocou em uma cesta: pranchetas, lápis, borracha, giz de cera, canetas e folhas brancas e a levou consigo, pois ao final da atividade, as crianças fariam os seus mapas (geo)grafando as vivências conosco pelo espaço da

comunidade, em um espaço do trajeto escolhido por elas. Segurando em nossas mãos, foram nos conduzindo para fora da sala de aula e da escola (Figuras 7.1. y 7.2.), percorrendo uma pequena trilha marcada no chão pelas passagens anteriores (Figura 8).

Figura 7.1. *Deslocando-se pela trilha e fazendo contagens com nossa colega, Professora de Matemática⁷*



Fonte: Diário da Docência (2016)

Figura 7.2. *As marcas de muitos passos indicam o nosso caminho*



Fonte: Diário da Docência (2016)

⁷ A interação na comunidade indígena Mbyá também foi acompanhada pela professora Ana Cristina de Souza Rangel, coordenadora do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior em que atuamos e professora de Matemática no curso.

Os descolamentos pela *Tekoá* revelaram o quanto os diferentes espaços da comunidade são educativos na tradição Mbya, pois são nesses deslocamentos, na participação das diferentes atividades, “nos rituais, no canto e na dança, nas narrativas, que se fortalece o laço de pertencimento ao grupo e a construção da identidade do indivíduo.” (Martins, 2013, pág. 282). Fato reafirmado nos diversos momentos do trajeto, em que as crianças interromperam a caminhada, mostraram e narraram

seus conhecimentos ora sobre os animais abordados no Projeto de Trabalho, como uma toca de tatu e o local onde ficava o porco; ora sobre os saberes envolvendo as tradições da comunidade, como na plantação de mandioca e nos cuidados com o cultivo, evidenciando que não há separação entre a cultura e a natureza. “Assim, a roça, o rio, a mata, os animais, o convívio no grupo são ricos em experiências de aprendizagens carregadas de significados.” (Martins, 2013, pág. 282).

Figura 8. *No caminho o tatu fez um buraco. Será que ele ainda está aqui?*



Fonte: Diário da Docência (2016)

Chamou a nossa atenção o fato de as crianças não terem realizado nenhuma combinação prévia sobre qual percurso fariam e, no entanto, todas pareciam saber muito bem qual seria o trajeto e o destino final. Observações com as

quais percebemos que os saberes Mbya são constituídos no cotidiano da vida em comunidade, em que “os aprendizados são trabalhados na presença de pessoas de todas as idades: desde crianças com meses de

nascimento até os mais velhos da aldeia.” (Menezes, 2012, pág. 122). Por outro lado, destaca a autora: “Existe um claro princípio de respeito aos processos de maturação dentro do diálogo intergeracional.” (Menezes, 2012, pág. 122).

O deslocamento pela *Tekoá* foi finalizado pelas próprias crianças que nos conduziram ao espaço denominado de *Opy*: “casa de reza, local sagrado onde os Guaranis realizam rituais.” (Menezes, 2012, pág. 116). É na *Opy*, que “o *Karaí*⁸ dança e as pessoas sentem um impulso de dançar, cantar.” (Menezes, 2012, pág. 116). Os conhecimentos transmitidos pelos *Karaí* às crianças ensinam o modo de viver e se relacionar, tanto na comunidade como em outros lugares. Desde que nascem, ouvem o que os antepassados já ouviam, aprendem o que os antepassados sabiam e, sobretudo, aprendem a respeitar os valores e o modo de ser do grupo (Martins, 2013).

Sentimos que suas tradições se entranham em nós e, embora nossas narrativas sejam escritas, elas podem ser oralizadas ao serem lidas e, assim assumimos que é com “o ato de narrar/ouvir a história que a força da oralidade Guarani aparece, intacta, viva.”

⁸ Liderança espiritual, pessoa de grande sabedoria referendada por toda a comunidade. *Karaí* refere-se ao homem e *Kunhã Karaí*, à mulher. (MENEZES, 2012, p. 116).

(Martins, 2013, pág. 286). Essa força nutre a nossa docência com as crianças e na formação de professores.

Apoiadas fundamentalmente nos saberes dos Mbya Guarani, buscamos dialogar com pressupostos do grupo de pesquisas da Geografia da Infância (GRUPEGI/UFF/CNPq), especialmente enquanto campo teórico que considera as crianças, a partir de uma cultura infantil contextualizada (Lopes; Vasconcelos, 2005), sujeitos que produzem conhecimentos e significados.

As crianças experimentam e se expressam através da vida social. Para entender a criança indígena, “é preciso estar atento à cosmovisão do povo indígena, as suas diferentes culturas, as suas trajetórias e seus inúmeros contextos.” (Nascimento; Vieira, Silva, 2019, pág. 394). Elas

vivenciam situações que vão permitindo, no universo da vida, interações sociais com membros da comunidade mais experientes, os adultos, que orientam e contribuem com o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança (Lima, 2008, pág. 78).

Com isso, em um processo dialético de interação com o meio, buscamos compreender as crianças Mbyá através das vivências na *Tekoá Jataí'ty* e as geografias criadas por elas (Lopes,

2020), expressas em suas narrativas sobre o espaço. Segundo Vigotski (2010, pág. 686),

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos

com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Deste pressuposto, o conceito de vivência outorga em nossos percursos de interação no movimento do estar junto às crianças do coletivo Guarani, enquanto unidade das crianças e do seu mundo, do afeto/emoção/sentimento e do intelecto/reflexão/razão (Paula, 2019).

Para dar continuidade à proposta mediada com a turma, nos dirigimos a uma mesa que para realizar a atividade de mapeamento do itinerário de caminhantes. Pouco a pouco, as folhas de papel apoiadas nas pranchetas foram preenchidas com traços, marcas e desenhos (Figura 9).

Figura 9. *Sáimos da escola e caminhamos pela tekoá*



Fonte: Diário da Docência (2016)

As crianças, absortas na atividade, demonstraram envolvimento e atenção enquanto (geo)grafavam o trajeto e aspectos significativos do percurso realizado. Ao observarem o entorno durante a realização da atividade (Figura

10), revelaram a conexão com o espaço e o simbólico da tradição Mbya e da *tekoá*, ratificando que o espaço é uma categoria da existência e da experiência humana.

Figura 10. Olhar, ver, sentir a *tekoá* para mostrar no mapa



Fonte: Diário da Docência (2016)

Ao exporem aspectos relacionados às suas práticas espaciais e saberes constituídos no cotidiano da vida em comunidade, as crianças Mbya habitam o espaço da *tekoá* e reafirmam, através dos traços dos seus mapeamentos, que “ver e pensar são processos intimamente ligados.” (Tuan, 2013, pág. 19). Conforme pontuou Lopes (2018), elas possuem linguagens espaciais, memórias espaciais, vivências espaciais e que a sua atividade criadora é também uma atividade espacial.

Assim, como se observa nas figuras 11 e 12, Fabrício (7 anos) registra o seu mapeamento, indica os lugares e os caminhos pelos quais percorreu, transcrevendo algumas palavras na Língua Portuguesa.

Várias crianças, ao finalizarem o mapeamento, chamavam-nos para que escutássemos suas narrativas utilizando o mapa e revelando a importância da oralidade e da escuta atenta como pressuposto metodológico, pois “[...] as narrativas, as palavras

alheias são forjadas em nós.” (Mello, Lopes, 2017, pág. 55). Desta perspectiva, “é preciso lembrar que os Guarani são originalmente da tradição oral e que este deve ser o ponto de partida para desenvolver qualquer conhecimento. A oralidade primeiro, a escrita depois.” (Martins, 2013, pág. 288). Segundo Martins (2013, pág. 286):

as narrativas têm um efeito de encantamento, pois traduzem no som das palavras a emoção, o contexto do fato narrado, atizam a imaginação de quem está ouvindo, produzindo o sentimento de estar presente, sentindo as sensações que são apresentadas na narrativa.

Figura 11. Mapeamento, lugares e caminhos percorridos



Fonte: Diário da Docência (2016)

Figura 12. O mapa de Fabrício



Fonte: Diário da Docência (2016)

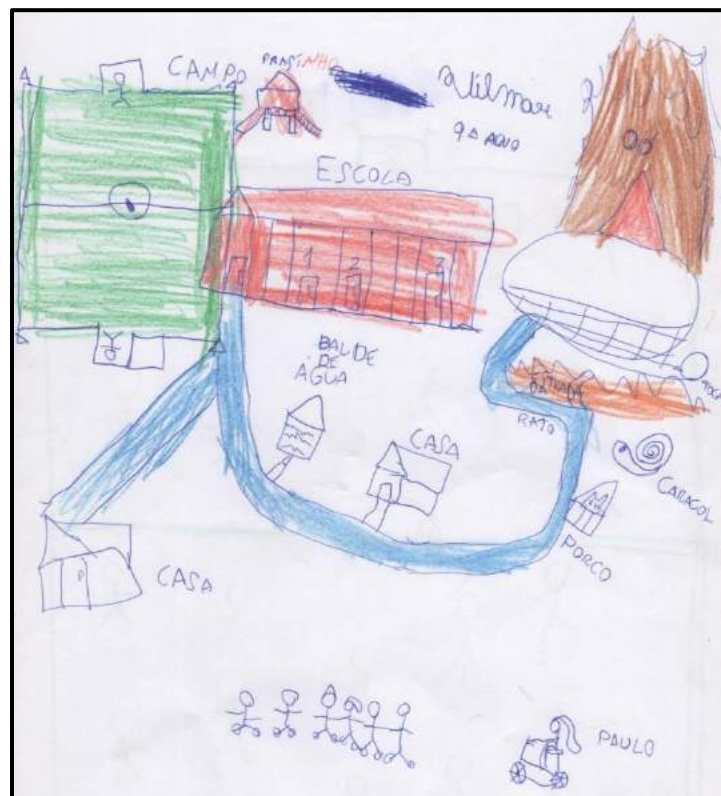
Encantamo-nos e nos emocionamos com as crianças Mbya e seus mapas, que nas andanças na *Tekoá Jataí'ty*, (geo)grafaram o lugar, os conhecimentos e as vivências, as delas e as nossas, pois “todo mapa apresenta um lugar, ao mesmo tempo em que o constitui discursivamente e que tanto é produzido como produz imaginações e práticas espaciais.” (Girardi, 2014, pág. 90). Vilmar (9 anos) observou e sentiu o entorno no registro apresentado na figura 13.

A proposta de mapeamento das vivências com as crianças teve por intuito “arrastar o mapa e a

cartografia para paragens onde eles se contaminam com outros universos culturais, com outras potencialidades enquanto linguagem e expressividade.” (Oliveira Júnior, 2012, pág. 11). Assim, não houve preocupação com regras e técnicas da cartografia tradicional, visto que buscamos mobilizar as linguagens e a autoria das crianças Mbya, para dizer do seu lugar a partir de uma perspectiva de espaço (Girardi, 2014).

O fato é que as crianças nos reeducaram, ensinando-nos a arte de compartilhar as vivências e a potência dos mapas como expressão de sua vida.

Figura 13. O mapa de Vilmar



Fonte: Diário da Docência (2016)

Considerações finais

Ao final deste texto reflexivo, consideramos necessário indicar alguns apontamentos. Primeiro: as crianças indígenas têm um modo próprio de ser e experimentar o mundo. Seu desenvolvimento não é algo individual, mas um processo cultural e coletivo. Segundo: elas observam os mais velhos e participam na criação de processos de aprendizagem e produção de conhecimento desde pequenas. Terceiro: exploram os espaços, realizam afazeres de sobrevivência, aprendem através das andanças, mapas e narrativas. Como disse Cohn (2005), as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas diferentes do mundo adulto. Todos esses saberes constituem sua própria subjetividade, marcada por identidades pessoais e sociais.

A socialização é compreendida como um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura se dá através da construção de significados, em práticas da vida individual e social (Barbosa, 2007). De acordo com Corsaro (1997), as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes do que elas observam com o meio, seus pares e adultos, contribuindo na formulação dos próprios saberes: Quais significados têm sobre a terra e o território em que vivem? Como interagem com a sua cultura? O que elas têm a nos dizer de seu mundo?

Ao nascerem, trazem a necessidade de sobrevivência e o

desejo de se relacionar com o outro. Nessa perspectiva, as relações sociais dão significado não somente ao ato de se comunicar, mas também às formas de interpretar, significar e interagir no ambiente. Segundo Arendt (2004), a criança nasce inscrita em um código natural e sociocultural. Será, a partir das inúmeras interações com o outro e através das possibilidades que os mais velhos lhe apontam, que ela imprimirá as marcas do humano. Desta forma, suas aprendizagens se constituem no encontro e nas interações com o ambiente, com os adultos e outras crianças, marcada pelas relações e oportunidades que as práticas culturais daquela comunidade sugerem (Barbosa, 2007).

É fato que as crianças aprendem vivendo e interagindo o dia a dia na comunidade. Elas acompanham a vida dos mais velhos, observam, imitam e descobrem coisas acerca do mundo, da natureza e das relações sociais em sua aldeia. Conforme pontuou Nunes (2002, p. 71), as crianças têm “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta”. Essa “ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso” representa o “cerne de todo o processo educacional.” (Nunes, 2002, pág. 72).

A escola *Karai Arandu*, faz parte da *Tekoá Jatai'ty* e porta em

seu nome o destaque para os saberes dos sábios. Sua existência convoca ao diálogo interétnico e intercultural, seja com as crianças, com a comunidade guarani, com o espaço e com a cultura, em que os conhecimentos não se sobrepõe, pelo contrário, confluem em redes de trocas e colaboração de saberes e de fazeres inseparáveis da vida e do modo de ser Mbya, expressos em diversas formas de expressão e linguagens. Os conhecimentos e pressupostos construídos nas vivências e interações das crianças guaranis com o mundo a sua volta nos convidam também a sermos atuantes e caminhantes na construção de diversas formas de ser e estar aqui, em respeito às diferenças e ao tempo de aprender de cada sujeito. Afinal, “educar é fazer movimentar a palavra, como ação plena de sentido, como vivência, *aranderukó*, conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo e num ritmo próprio de cada um” (Menezes, 2012, pág. 125).

Referências

- Atlas Sócio-Econômico do Rio Grande do Sul. (2021). Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/midia/imagem/map-localizacao-do-rs-na-america-do-sul>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- Arendt, H. (2004). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Barbosa, M. C. (2017). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>
- Benvenuti, J. (2013). Das sementes aos frutos. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág. 17-23.
- Bergamaschi, M. A. (2012). Povos Indígenas: conhecer para respeitar. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel H.; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. (org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, pág. 7-15.
- Bergamaschi, M. A.; Silva Melo, D. (2018). Karáí Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, pág. 719-749, out./dez. <https://doi.org/10.1590/2237-266078816>
- Ciccarone, C.. (2011). Um povo que caminha: notas sobre movimentações territoriais

- guarani em tempos históricos e neocoloniais. *Dimensões: Revista de História da Ufes*. n.º. 26, 2011, pág. 136-151.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, pág. 221-244, maio-ago. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge.
- Demo, P. (2011). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Facebook. (2017). *Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Karáí Arandu*. Disponível em: <https://www.facebook.com/karaiarandu>. Acesso em 19 mar. 2021.
- FUNAI. (2002). Áreas indígenas por grupos étnicos. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> Acesso em 19 mar. 2021.
- FUNAI. (2021). *História e cultura guarani*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani> Acesso em: 19 mar. 2021.
- Girardi, G. (2014). Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. *Espaço e cultura*, UERJ, RJ n. 36, pág. 85-110, jul/dez 2014. <https://doi.org/10.12957/espacoeultura.2014.19960>
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ISA. Instituto Socioambiental. (2021). *Povo Guarani Mbya*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya#Hist.C3.B3ria.2C_nomes_e_lugares Acesso em: 19 mar. 2021.
- Jataí'ty. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jata%C3%AD%27ty>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- Lima, E. G. (2008). *A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: relações entre família, comunidade e escola*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 175f.
- Lopes, J. J. M.; Vasconcelos, T. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME.
- Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia da Infância: Percursos históricos e geográficos no Brasil e no mundo*. Anotações de Palestra proferida no Colóquio Internacional Crianças e

- Territórios de infância. Brasília: UNB, 26 março.
- Porto Alegre: Evangraf, pág. 73-83.
- Lopes, J. J. M. (2020). As lógicas e autorias infantis: Cartografia com as crianças. [S. l.]: Livetate, 23 de jul. 2020. 1 vídeo (1h:09 min). Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LnP3ue28x64&t=1s> Acesso em: 19 mar. 2021.
- Martins, A. M. D. (2013). Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág. 277-290.
- Medeiros, S. F.; Rosa, R. R. G. Da casa de reza às aprendizagens na escola indígena Mbyá-Guarani. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág.305-320
- Medeiros, J. S.; Gomes, L. B. (2014). Povos Indígenas: diversidade na escola. In: GIORDANI, Ana C. C [et al]. *Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade*. 3 ed. ver. e ampl.
- Menezes, A. L. (2012). Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel H.; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. (org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, pág. 115-126.
- Mello, M.; Lopes, J. J. M. (2017). Formação como movimento alteritário. In: Mello, Marisol Barenco de. *O amor em tempos de escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 53-75.
- Moraes, O. (2013). A espiritualidade na Pedagogia Guarani: o caminho para o encontro da escola sem males. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág. 291-304.
- Munarim, I. (2011). O Que Podemos Aprender com as Crianças Indígenas? Aproximações da Antropologia da Criança às Noções de Infância, Cultura e Movimento na educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 2, pág. 375-390, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000200007>

- Nascimento, A. C.; Vieira, C. M. N.; Silva, A. C. (2019). (Con)textos das pesquisas com crianças/infâncias indígenas no Mato Grosso do Sul. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun, pág. 387-400. <https://doi.org/10.52426/rau.v11i1.294>
- Nonada, Jornalismo Cultural. (2016). *Mbyá-Jeguatá: à procura de Nhanderu na Aldeia do Cantagalo*. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2016/07/mbya-jeguata-a-procura-de-nhanderu-na-aldeia-do-cantagalo/> Acesso em 19 mar. 2021.
- Nunes, A. (2002). O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: Silva, A. L.; Macedo, A. V.; Nunes, A. Crianças indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, pág. 236-277.
- Oliveira Júnior, W. (2012). Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar. *Revista Geografares*, nº12, pág. 01-49, Jul. <https://doi.org/10.7147/GEO12.3187>
- Paula, S. R. (2019). L. S. Vigotski e a cidade de Gomel: uma teoria histórico cultural das vivências. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, pág. 744-747, maio/ago. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v24.27870>
- PIB. Povos Indígenas No Brasil (2016). Pib Socioambiental. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya. Acesso em 19 mar. 2021.
- Reinholz, F. (2019). 519 anos de luta: Lideranças indígenas do RS pedem o cumprimento da Constituição. *Nonada*, POA, 2019. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2019/05/519-anos-de-luta-liderancas-indigenas-do-rs-pedem-o-cumprimento-da-constituicao/> Acesso em: 22 mar.2021
- Terras Indígenas No Brasil. (2021). *Terra Indígena Cantagalo*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3988>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- Tuan, Y. (2013). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Lívia de oliveira. Londrina: Eduel.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Dossiê Vigotski e outros trabalhos. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, pág. 681-701. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Wikipedia (2021). *Mbiás*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mbi%C3%A1s> Acesso em 22 mar.2021.

Research Approaches in Applied Linguistics

Enfoques de investigación en Lingüística aplicada

Abordagens de pesquisa em linguística aplicada

Jhon Eduardo Mosquera Pérez

Magíster en Didáctica del Inglés
Secretaría de Educación Departamental del Huila
jhon58745@hotmail.com

Abstract

The present article offers a review and a short analysis based on the text “Research approaches in applied linguistics” written by Patricia Duff (2010). The just mentioned article constitutes the initial section of the book “*The Oxford Handbook of Applied Linguistics*” and goes from the pages 1 to 19.

Keywords: Applied linguistics, research approaches, qualitative approaches.

Resumen

El presente artículo ofrece una revisión y un breve análisis basado en el texto “Enfoques de investigación en lingüística aplicada” escrito por Patricia Duff (2010). El artículo mencionado constituye la sección inicial del libro “*The Oxford Manual de Lingüística Aplicada*” y va desde la pagina 1 a la 19.

Palabras clave: Lingüística aplicada, diálogo de paradigmas, investigación cualitativa.

Resumo

Este artigo oferece uma revisão e uma breve análise a partir do texto “Abordagens de pesquisa em linguística aplicada” de Patrícia Duff (2010). O artigo mencionado constitui a seção de abertura do livro "The Oxford Handbook of Applied Linguistics" e vai das páginas 1 a 19.

Palavras-chave: Linguística aplicada, diálogo paradigmático, investigação qualitativa.

The article “Research approaches in applied linguistics” by Patricia Duff (2010) offers an overview of the most recent contributions to the two research paradigms (quantitative and qualitative). This issue is addressed in an interesting way since from the very beginning the author states that most often people think that these paradigms differ to a large extent to each other. Nonetheless, what is ignored most of the times is that more than differing from each other, the two paradigms are rather associated (Duff, 2010, p. 13). This association of paradigms, according to the author comes to be known as the “paradigm dialog” (Denzin, 2008 as cited in Duff, 2010, p. 13) which is the evolution of the paradigms war that took place decades ago. Mixed methods, for example, is the best exemplification of the association of research paradigms. In Duff’s (2010) perspective, qualitative research may require to use from time to time quantitative techniques, and vice versa. This happens in the case study approach, “as case study, which is

normally considered as qualitative research, may actually reflect a more positivist approach than an interpretive one” (Duff, 2010, p. 4, 5). This supports the argument by Duff who states that “quantitative and qualitative approaches are currently viewed as complementary rather than fundamentally incompatible” (p. 13).

Towards the end of the document, the author progressively starts to consider the possibilities and the impact that technology has had in the research field in AL (applied linguistics). New possibilities regarding data analysis, the documentation of endangered language and the insertion of minority populations are among some of the benefits of using technology (Duff, 2010) In addition, Duff makes an interesting prediction and assures that “future AL research will no doubt continue to be greatly influenced by ongoing technical developments in natural language processing, machine, and other translation systems” (p. 15).

To sum up, the article offers an interesting overview of the most recent contributions into the research paradigms. This also offers an analysis of the most recent technological developments as we are living now in a globalized world which demands the use of new technologies in almost every field of knowledge. Reading this short text was useful in the sense that it helps the reader understand the most recent contributions as it explores in depth the different approaches within the research paradigms such as the case study, ethnography and narrative research. Additionally, what I more remarkably remember after having finished of reading the article is the word “association”, as one normally may tend to think that both paradigms have major differences. However, sometimes, to have better results in terms of research, these can be used interchangeably, taking the best of both.

Having all of the previous elements in mind, one of the conclusions one can arrive at is that in order to have a better comprehension about the combination of these two paradigms, more dedication by academicians so as to have a better comprehension of phenomena that take place globally, nationally and locally is required. Besides, more investigation needs to be carried out within the framework of research itself as a manner to

contribute to the further expansion of these research approaches in the context of our country. In view of this, now I present a short analysis based on the elements I have been mentioning until now.

QI (qualitative inquiry) is one of the three dominating paradigms in research. Exploring and studying phenomena is the main axis for the development of QI, different to the quantitative approach which tries to analyze and categorize the world throughout statistical methods and analysis. In this sense, the former has been said to follow an inductive approach (a bottom-up), while the latter has been associated with a deductive methodology (top down). This means that both research processes take place differently. Qualitative researchers formulate a guiding question (s), go to places to observe a reduced sample for a determined period of time (maybe 4, 5, 6 individuals to have a richer panorama of the phenomenon) gather information through at least two data collection instruments and provide an analysis (most of the time, though, we (novice researchers) associate data analysis with the action of starting analysis itself from scratch. In fact, Hills (2007) vividly illustrates what it signifies to do analysis in terms of research (which is something more related to observation, analysis and patterns association in order to

respect what has been said and shared by participants).

Hence, following principles of the QI paradigm for a research study (or considering oneself a qualitative researcher) implies a deep exploration, categorization and understanding of phenomena (sociocultural/educational) by employing multiple methods for data collection and data analysis (Creswell, 2015, Saldaña, 2011) as well as a series of rigorous and structured steps. Although at first it appears to be a simplistic definition of what QI implies, in previous years Creswell (2018) himself commented that there are more than 20 approaches to QI (demonstrating this the whole complexity revolving around QI) from which action research, phenomenology, ethnography, narrative inquiry and case study have turned into the five dominant.

Quantitative researchers, on the other hand, formulate a hypothesis (the equivalent to the research question in QI), pick large pieces of data and results are transcribed into numbers. Besides these initial differentiations, QI is characterized by philosophical assumptions that permeate the whole process (Creswell, 2018). The philosophical assumptions I just mentioned help us consider the role of values in the research being conducted (axiology), the process of research itself (methodology), what counts as

knowledge/the role of the researcher in what is being studied (epistemology) and the nature of the reality being explored (ontology). It becomes necessary, however, to bear in mind that a correct combination of all of these elements would also assure a high level of reliability and trustworthiness in the research study being conducted (Creswell, 2015) as illustrated in Duff (2010) and as reinforced by authors such as Creswell (2018) and Denzin and Lincoln (2008). Another really important aspect to take into consideration is that more recent research trends such as postcolonial / poststructural / emancipatory pedagogies (Flick, 2014) have opened up new opportunities to create more equitable/fair conditions for individuals through research itself (Ndimande, 2012). All of these elements have made the world more interesting and diverse, and we as future researchers must be aware of all what it implies for our field and for the field of education in general.

Referencias

- Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. SAGE.
- Duff, P. (2010) Research approaches in Applied Linguistics. In R. Kaplan (ed). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2 ed.) (p.1-19). Oxford: Oxford university Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0003>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. SAGE
- Hill, L. H. (2007). Thoughts for students considering becoming qualitative researchers - Qualities of qualitative researchers. *Qualitative Research Journal*, 7(1), 26-31. <https://doi.org/10.3316/qrj0701026>
- Ndimande, B. S. (2012). Decolonizing research in Postapartheid South Africa. *Qualitative Inquiry*, 18(3), 215-226. <https://doi.org/10.1177/1077800411431557>
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.

100 años del natalicio de Paulo Freire en la Universidad Surcolombiana

Leer, revisar, discutir e interpelar la obra del educador popular brasileño Paulo Freire resulta hoy más que nunca pertinente y relevante, en tanto su ideología político-pedagógica confronta la experiencia educativa propia proyectándola como testimonio de autarquía, emancipación y libertad. Lo anterior implica, asumir la educación como una búsqueda permanente, en la que la alteridad, el reconocimiento de la diversidad y la posibilidad de construcción conjunta se contraponen directamente a las visiones deficitarias de las pedagogías de la subordinación, de las pedagogías bancarias de la alienación, del monólogo y de la negación del somos.

Puede decirse que el dossier de la Revista Paideia en homenaje a los 100 años del natalicio de Paulo Freire, persigue el propósito de visibilizar reflexiones, prácticas y propuestas de acción, inspiradas en las construcciones teóricas, postura pedagógica política y acumulados, de quien fuera el más influyente educador popular de Latinoamérica por su validez, por la vigencia de sus ideas y sobre todo, por ampliar el horizonte de sentido del ejercicio educativo que tradicionalmente estuvo vinculado al aprendizaje y contacto con el saber que produce la ciencia de occidente.

Del mismo modo, esta propuesta editorial de construcción conjunta convoca a la red interuniversitaria de educación popular en Colombia, siendo un anhelo compartido de esta, comunicar prácticas educativas dialógicas que se contraponen a las prácticas hegemónicas de transferencia de conocimientos, en tanto niegan de tajo formas otras de relación con el saber y la experiencia, epistemes particulares, diálogos pluriculturales, construcciones conjuntas de sentido y significado e intercambios comunicativos intergeneracionales. Por otra parte, la propuesta editorial aquí expresada, pone como eje articulador el desarrollo y fortalecimiento de las interacciones sociales entre los individuos, que entre más diversas y heterogéneas, más posibilidades de transformación de las propias construcciones ofrece.

El anterior planteamiento, sirve como eje dinamizador de las temáticas planteadas en el marco de este dossier, en tanto orienta la reflexión como

principio del proceso de transformación que requiere de los sujetos, las comunidades y los objetos de mediación para el agenciamiento de sus intenciones educativas y sociales. Desde esta visión, es posible identificar el protagonismo de las personas, tanto en sus propias construcciones, como también en las de la sociedad en que se inscriben, permitiendo así, desarraigar la creencia de que son seres pasivos desde el punto de vista social que se construyen por procesos internos relacionados con la adaptación. Estos fundamentos, empleados por visiones más tradicionales de la pedagogía, distantes de la perspectiva pedagógico-política de Freire, dejan fuera de todo protagonismo al individuo en cualquier decisión escolar y educativa.

En virtud de lo expuesto, el contenido del dossier conmemorativo de los 100 años del natalicio de Paulo Freire plantea temáticas de diversa índole puestas en diálogo con experiencias organizativas, los sujetos, los contextos, los procesos formativos en educación oficial, las mediaciones pedagógicas y los objetos de intervención educativa. En sintonía con lo expuesto, resulta acertado revisar el contexto sociohistórico y cultural en torno a la población afrodescendiente en Colombia y el Huila, las condiciones actuales de lucha, precarización y conflictos sociopolíticos de esta población; así como también, visibilizar los aportes de la herramienta metodológica del diálogo de saberes como un aspecto clave con el cual se construyen los fundamentos y las epistemologías de Círculos de Estudio y de Trabajo Pedagógico en la formación inicial de educadores(as) en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores en Colombia,

Asimismo, es pertinente presentar reflexiones y aprendizajes construidos a partir de la sistematización de experiencias de articulación entre organizaciones sociales; lo anterior, permite hacer explícitos hechos, sentimientos y pensamientos que llevaron a concretar reflexiones sobre elementos prácticos, en diálogo con aspectos teóricos sobre las organizaciones sociales, la educación popular y sus aportes en procesos de articulación. Por otra parte, destacar y valorar el pensamiento pedagógico de Paulo Freire en la vida de la Escuela Popular Claretiana (EPC), conocida también como Filodehambre, y en el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Neiva (ENSN), a propósito de los cien años de su natalicio, plantea, tener en cuenta, el tiempo, el espacio y el lenguaje como elementos sociales de la memoria individual y colectiva en la que reside una realidad oculta muy útil para aportar a la construcción de la historia de estas dos experiencias educativas.

Dossier

En ese mismo contexto, se plantea como temática del dossier, la incorporación del pensamiento crítico a la enseñanza de lenguaje en los niveles más generales, en tanto brinda posibilidades de transformación de la manera en que los estudiantes perciben el mundo e interactúan con él a través de la comunicación; así las cosas, la enseñanza del lenguaje concede a los individuos que se forman en el sistema educativo la oportunidad de comunicarse a partir de un complejo entramado de mecanismos, a través de los cuales pueden transmitir conceptos de múltiples diversidades y composiciones.

Finalmente, la apuesta por transferir a modo de reflexiones académicas estas disertaciones, experiencias y prácticas educativas en contextos de educación formal y no formal, parte de la comprensión de que es posible la formación de la autoconciencia para lograr un proceso de construcción de sentido apoyado en la participación, comunicación, humanización y transformación, principios cardinales de la educación popular.

Artículo de investigación

Recibido: 4 octubre de 2021 / Aceptado: 20 noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.25054/01240307.3225>

Círculos de estudio y trabajo pedagógico en la formación inicial de educadores y educadoras

Study circles and pedagogical work in the initial training of educators

Rodas de estudo e trabalho pedagógico na formação inicial de professores

Francy Elena Molina Arboleda

Doctora en Educación y Pedagogía

Universidad Pedagógica Nacional

fhmolinaa@pedagogica.edu.co

Resumen

El presente artículo plantea la propuesta de los Círculos de Estudio y de Trabajo Pedagógico en la formación inicial de educadores(as) en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores en Colombia para la atención educativa a las poblaciones de comunidades¹. De igual forma el texto visibiliza los aportes de la herramienta metodológica del diálogo de saberes como un aspecto clave con el cual se contruyen los fundamentos y las epistemologías de los Círculos, se basa en tres momentos, la descripción e interpretación de las problemáticas de los contextos escolares, culturales y sociales; lecturas críticas de estas realidades y debates entre educadores(as) problematizándolas a través de Tertulias dialógicas. Por último se comparten los saberes construidos con los cuales se ubica a los Círculos en la formación inicial de educadores(as) como espacios alternativos de

¹ Afrodescendientes, indígenas, desplazados(as) por la violencia, hijos e hijas de padres, madres y familias reinsertadas de los grupos armados, niños(as) y jóvenes hombres y mujeres en protección, persona con necesidades educativas especiales (NEE), habitantes de las zonas rurales y campesinas.

relaciones interpersonales, activos, participativos y dialógicos de estudio y trabajo pedagógico entre educadores(as) tanto formadores(as) como en formación, con los cuales se cultivan aprendizajes propios, desarrollan potencialidades como el protagonismo, el trabajo colaborativo, la lectura crítica del contexto y el deseo de cambiar como virtudes propias de (los)(las) educadores(as).

Palabras clave: Formación de educadores iniciales, diálogo de saberes, círculos de Estudio y Trabajo Pedagógico.

Abstract

This article approach study circles and pedagogical work in the initial training of educators as design the Complementary Training Programs at Escuelas Normales Superiores in Colombia for educational attention in different communities². This text shows us the contributions of the methodological tool of the dialogue of knowledge as an important aspect with which the theoretical foundations and epistemologies-built study circles. This has three moments, first one a description and interpretation of the problems of the school; second: cultural and social contexts; Critical readings of these realities and third: debates among educators problematizing them through dialogical social gathering. Finally, shared knowledge built since study circle in the initial training in educator like an alternative space where happened interpersonal, actives, participate and dialogic relations and pedagogical work between educators like a teachers and initial training educators make own apprenticeships developing potentials like a prominence, collaborative work, critical reading of the context and the desire to change, as virtues of educators.

Keywords: Initial training of educators, dialogue of knowledge, study circles and pedagogical work.

Resumo

Este artigo levanta a proposta dos Círculos de Estudo e Trabalho Pedagógico na formação inicial de professores nos Programas de Formação Complementar das Escolas *Normales Superiores* da Colômbia para a atenção educativa às populações comunitárias³. O texto torna visíveis as

² Afro-descendants, indigenous, displaced by violence, sons and daughters of reinserted parents and families of armed groups, children, young men and women in protection, persons with special educational needs (NEE) Spanish acronym, rural and peasant inhabitants.

³ Afrodescendentes, indígenas, migrantes forçados pela violência, filhos e filhas de pais, mães e famílias reinseridas dos grupos armados, crianças e jovens, homens e mulheres em proteção, pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), habitantes das regiões rurais e campesinos.

contribuições da ferramenta metodológica do diálogo de saberes como aspecto fundamental com que se constroem os fundamentos e as epistemologias dos Círculos, baseia-se em três momentos, a descrição e interpretação dos problemas dos contextos, culturais e sociais; leituras críticas dessas realidades e debates entre professores problematizando-as por meio de encontros dialógicos. Por fim, compartilham-se os saberes construídos com os quais os Círculos se situam na formação inicial de professores como espaços alternativos de relações interpessoais, ativos, participativos e dialógicos de estudo e trabalho pedagógico entre professores e formadores em formação, com os quais se cultivam aprendizagens próprios, desenvolvem potencialidades como o protagonismo, o trabalho colaborativo, a leitura crítica do contexto e o desejo de mudança como virtudes dos educadores.

Palabras-chave: Formação de professores iniciais, Diálogo de saberes, rodas de estudo e Trabalho pedagógico.

Introducción

Este documento hace parte de uno de los hallazgos del proceso investigativo ‘La interculturalidad; el diálogo de saberes y la lectura de la realidad en la formación inicial de educadores(as)⁴ en aulas de las Escuelas Normales Superiores Juan de Ladrilleros en Buenaventura e Inmaculada en Barbacoas’, el cual responde desde la metodología a la pregunta de investigación ¿Cómo se constituyen el diálogo de saberes, la interculturalidad y la lectura de la realidad en herramientas teórico, metodológicas que orienten la formación inicial de educadores(as) para la atención educativa a poblaciones?

⁴ La investigación se viene desarrollando desde el año 2013 con el Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación con el objetivo de proponer los Círculos de Estudio y Trabajo Pedagógico en las Escuelas Normales Superiores en Colombia.

La pregunta de investigación engloba varias necesidades de la formación inicial, en primer lugar, la falta de diálogo entre los contenidos curriculares y las lecturas de las realidades de los contextos culturales y sociales de las poblaciones. En ese sentido (Mclaren, 1993), (Mejía y Awad, 2003) plantean, las propuestas de “organización” de la institución escolar desde las perspectivas críticas de la pedagogía están argumentadas en teorías, en las cuales se relaciona la investigación con la enseñanza y los cambios necesarios en la sociedad para que los sujetos de la educación superen los obstáculos que le impiden Ser. Esta concepción es, considerada como pedagogías ‘liberadoras’ las cuales están fundamentadas en los análisis críticos a la cultura escolar y a las ideas políticas con las cuales se impulsan las

manifestaciones de la 'ciencia' positivista, las 'disciplinas' y los 'currículos' lineales, rígidos y asignaturistas a su interior develando su relación con las formas con las cuales funciona la sociedad capitalista. Una de las preocupaciones de las pedagogías liberadoras es el sentido de lo humano, lo social y lo cultural en la educación, dimensiones las cuales, la escuela ha dejado por fuera.

En segundo lugar, construir la relación entre los aprendizajes tematizados en las asignaturas, áreas y proyectos pedagógicos a partir de los intereses y modos de vida cotidianos de los sujetos de la educación. Como bien lo afirma Saúl (2000) la formación de los educadores(as) es "un acto epistemológico" de producción de conocimiento a través del cual se piensa en perspectiva la escuela y se encamina el rol del educador(a) en un entorno distinto al de la mercantilización de la educación y en tercer lugar, la necesidad de relacionar indisolublemente los proyectos de las prácticas pedagógicas y la investigación en educación, desde las preguntas permanentes el Qué, Cómo; Por qué y Cuándo enseñar y evaluar.

En cualquiera de los casos, la epistemología nos acerca a la pregunta generadora; como lo plantea Paulo Freire (1998) sobre que, cuando enseño me hago preguntas, me interrogo, realizo acciones, reflexiono de modo sistemático con el propósito de

investigar lo que no conozco. Al respecto, Almeida (2000) quien sigue las ideas pedagógicas de Paulo Freire identifica varios aportes 'específicos' para la práctica pedagógica del educador(a) entre las cuales resalta el valor pedagógico de su oralidad, el rol político como educador(a) y como tal, la presencia de la esperanza emancipadora en sus reflexiones y prácticas pedagógicas cotidianas, a su vez, Henry Giroux⁵ (1990) nos propone crear las condiciones materiales para comprender, problematizar situaciones y circunstancias con las cuales los sistemas educativos clara y determinadamente nos exigen cumplir nuestra función social y política como 'profesores' y profesoras a su favor, desenredar y denunciar determinadas actuaciones del poder hegemónico ocultas las cuales están debajo y detrás del trabajo educativo.

Por lo tanto, el presente artículo visibiliza la incidencia de los anteriores aspectos en el 'Quehacer' del maestro(a) para organizar y planear el trabajo pedagógico con el cual se atiende educativamente la diversidad cultural de las poblaciones y comparte la propuesta de los Círculos de Estudio y Trabajo Pedagógico como uno de los caminos en la formación inicial en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas

⁵ También autor contemporáneo de las corrientes del pensamiento pedagógico crítico anglosajón.

Normales Superiores. La estrategia basada en Círculos tiene raíces en el acercamiento hecho por Paulo Freire en sus trabajos educativos con campesinos, hijos de campesinos, trabajadores y otras poblaciones populares; justamente, he aquí lo que pensaba Freire (1974).

Un Círculo de cultura no es una escuela, en el sentido tradicional, en que un profesor, casi siempre convencido de su saber, que él absolutiza, da clase a alumnos pasivos y dóciles, cuya ignorancia él también absolutiza. Un Círculo de cultura es un diálogo vivo y creador en el cual todos saben algo, ignoran algo y buscan juntos, saber más (p.55).

En ese sentido, las contribuciones de la metodología de los Círculos para hacer crítico el proceso de formación de educadores(as) están dadas desde las reflexiones pedagógicas de las acciones educativas en la atención educativa a la Diversidad; la Desigualdad y la Diferencia, estudiar las ideas de autores(as) del pensamiento crítico social latinoamericano y los aportes críticos, teóricos de otras latitudes. En consecuencia, el Círculo de Estudio y trabajo pedagógico es concebido en las Escuelas Normales participantes en la investigación como, un espacio alternativo de relaciones interpersonales, activo y participativo de estudio y trabajo pedagógico entre (los)(las) educadores(as), formadores(as) y

personas en formación a través de los cuales, las vivencias transforman las condiciones de opresión de los educadores(as), familia y comunidades en la medida en que, tenemos mayores herramientas teóricas y metodológicas para narrar, interpretar, analizar y sistematizar los procesos de la atención educativa a las poblaciones de las comunidades.

El planteamiento de la investigación sigue la metodología de construcción del Círculo de Estudio y Trabajo Pedagógico basado en la propuesta del Círculo de Cultura y se desarrolla en tres momentos: El primer momento, se da en la interacción entre educadores(as) formadores(as) y en formación, el segundo momento se vivencia desde el sentido político y social de los contextos culturales dado por educadores(as) y el tercer momento se da alrededor de las Tertulias dialógicas de toma de conciencia colectiva.

Ideas básicas acerca de los círculos de estudio y trabajo pedagógico en las escuelas normales superiores

Los Círculos organizados, además de la noción construida y presentada en la introducción también se entienden como espacios de Praxis de los saberes pedagógicos y como espacios son; las aulas, las escuelas, los contextos barriales, veredales y de ciudad en los cuales

educadores(as) formadores(as) y en formación se encuentran para pensar y reflexionar sus prácticas pedagógicas e investigativas, sus condiciones como sujetos de la educación, hacer la lectura crítica de sus contextos sociales, culturales, escolares y para el caso específico de esta propuesta pedagógica pensar el trabajo educativo y pedagógico con poblaciones de las comunidades.

La correspondencia entre las características de los Círculos y sus objetivos permite experimentar el diálogo de saberes como herramienta y categoría teórico-metodológica, en el sentido de lo epistemológico ello, significa circular la palabra entre educadores(as), entretejer sus diversos saberes fruto de la experiencia, crear diálogos y hacer nuevas construcciones pedagógicas acerca de la Interculturalidad, el Diálogo cultural y la Lectura de la realidad.

En otro lugar están, los momentos del Círculo y sus intencionalidades, las cuales se centran en la relación entre educadores(as) a través de la conversación, la observación, la contemplación, la escucha y la pregunta, acciones con las cuales se identifican las problemáticas que afectan a sus estudiantes, comunidades escolares, sociales, culturales, los procesos organizativos en el barrio, la vereda y la ciudad. Asimismo, generar temas sobre la formación de educadores(as) desde su Praxis.

Educadores(as) de los Círculos recogen saberes, ideas y opiniones en escrituras para entretejerlos a través de las palabras, las acciones y los temas relacionados con los imaginarios y las cosmovisiones con las cuales las poblaciones atendidas educativamente se explican los modos de vivir la vida cotidiana en sus familias, en las barriadas y las ciudades. Así, se construyen y escriben las nuevas ideas pedagógicas y con todas ellas, se leen las realidades sociales de los contextos escolares y culturales.

Desde los temas de la formación inicial generadores en la reflexión pedagógica;(los)(las) educadores(as) dan sentido político y social a los contextos culturales y escolares, motivan y despiertan la capacidad de leer la realidad críticamente y comprender tanto las condiciones coyunturales, materiales y estructurales que causan los problemas sociales, como las consecuencias con las cuales se afectan los Sistemas de formación docente y los procesos educativos de las poblaciones a quienes atendemos.

Producto de la organización de los Círculos con una estructura ordenada; toman forma las Tertulias dialógicas centradas en conversatorios; seminarios; foros, congresos, encuentros y paneles, las cuales buscan desde los procesos de debates permanentes entre participantes, los cambios en sus puntos de vista pasivos

frente a las realidades culturales y sociales de los contextos escolares, por una visión crítica de estos mismos. Es decir, problematizando sus realidades como educadores(as) y las de sus educandos.

La organización de los Círculos es ampliamente receptora con los saberes de los educadores(as) responsables de las aulas en las escuelas sitios de práctica pedagógica e investigativa, tanto en los barrios, como en el campo y en la ciudad o en las regiones en convenios con las Escuelas Normales Superiores. Desde las características e intereses de los contextos escolares infantiles y juveniles, los Círculos también promueven el diálogo con y entre niños(as), adolescentes, jóvenes (hombres y mujeres) de las comunidades educativas, las cuales atienden los educadores(as) en formación.

Con el ánimo de hacer un puente entre la escuela y la familia para favorecer las prácticas de la cultura participativa, los Círculos promueven diálogos entre los saberes educativos de padres, madres y la familia en las comunidades educativas. Y finalmente para mostrar las complicidades construidas en los contextos educativos de la formación inicial, los Círculos también incentivan el diálogo entre educadores(as), directivos(as) escolares y personas invitadas de otras comunidades escolares, vecinales y académicas.

Los Círculos son, igual de importantes que; otras actividades escolares, académicas y lúdicas presentes en los Programas de Formación Complementaria, por ello, quienes participamos en la investigación sugerimos: la duración de los Círculos sea de un horario establecido, los(as) encuentros se organizan en forma de círculo o de U para posibilitar la conversación, la contemplación, la escucha, la observación, el diálogo y la confianza, la coordinación de los Círculos facilita el plan de trabajo pedagógico en correspondencia con las temáticas de los seminarios académicos en la formación y las problemáticas de los contexto escolares y culturales, como también las que hayan surgido desde el último Círculo. De igual forma, la coordinación, sugiere un(a) líder(esa) entre (los)(las) participantes para asumirla como una tarea rotativa para narran por escrito. Gracias a la participación de (los)(las) integrantes del Círculo se va construyendo el diálogo de saberes, se crean las circunstancias para los consensos y hace un cierre.

Elementos para la fundamentación de los círculos de estudio y trabajo pedagógico

Las pedagogías críticas son un aporte teórico y metodológico fundamental en el estudio y el trabajo pedagógico en Círculos, para la atención educativa a las poblaciones. Se llaman pedagogías

críticas porque son diversos puntos de vista teóricos sobre la educación; con las cuales se reflexiona y se actúa de forma crítica frente a los aspectos culturales, educativos y políticos generados por la sociedad capitalista y la escuela en los modos de vida de los sujetos de la educación, los cuales se materializan a través de las exclusiones sociales, comprometiendo las tareas del educador(a) en el currículo de la escuela y el aula de clase.

Las investigaciones en educación desde la perspectiva latinoamericana de la pedagogía han venido mostrando ampliamente, cómo las pedagogías críticas son la expresión de la propuesta de educación liberadora en Paulo Freire, en América Latina y en el mundo anglosajón. Para reconocer las anteriores consideraciones es necesario partir del pensamiento de este reconocido pedagogo en el siglo XX, y de los aportes de sus ideas pedagógicas tanto en Latinoamerica como en otras latitudes.

Considerando lo anterior, en las ideas teóricas como metodológicas expuestas por Paulo Freire nace una propuesta pedagógica, la cual tiene como referente base, el oponerse a los marcos ideológicos de la sociedad capitalista en América latina, en las cuales se sustentan unas prácticas cotidianas de discriminaciones sociales configuradas como un sistema de

dominación y en esta dirección las pedagogías críticas están presentes en las pedagogías propuestas por Freire⁶. Desde este ángulo su pensamiento pedagógico es una propuesta política, pedagógica, alternativa fundamentada en la explicación crítica de las problemáticas sociales y culturales causadas por las estructuras económicas de las sociedades latinoamericanas.

Igualmente, desde esta opción de las pedagogías en el continente, se requiere hacer cambios en la cultura y en ese sentido, el autor hace una muy buena síntesis de las preocupaciones que motivan sus propuestas pedagógicas liberadoras.

Tenemos que convencernos de esta obviedad: Una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo, necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educativo de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política. (Freire, 1973, pág. 83)

⁶ Pedagogía del oprimido, pedagogía de la autonomía, pedagogía de la esperanza, pedagogía de la indignación, pedagogía de la pregunta y pedagogía del Amor.

Muchas temáticas se pueden leer en el deseo digno de Freire: el propósito de encontrar y construir un método para conocer cuánto nos afectan las ideologías discriminatorias; comprender sus implicaciones en la cultura y preguntarse por las circunstancias posibles con las cuales se transformen las situaciones de injusticia, segregación y desigualdad en la vida en las sociedades capitalistas en América latina. En correspondencia con lo anterior, ya en (1973) Freire proponía “La Praxis es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido” (p. 43). En coherencia con lo anterior, los sujetos son seres de la práctica y del Quehacer y su Quehacer es ‘Praxis’, es decir la posibilidad de Hacer y de Tener ideas para cambiar el ‘mundo’ motivada desde las prácticas.

En síntesis, el análisis de Paulo Freire sobre la Praxis, llama a preservarla y protegerla de las intenciones de los sistemas educativos antidemocráticos y autoritarios de cooptar las ideas y los referentes teóricos alternativos, porque la Praxis es ‘la teoría del Quehacer’. Finalmente hay que tener en cuenta “La acción solo es humana cuando más, que un mero hacer es un Quehacer, vale decir cuando no se dicotomiza de la reflexión. La reflexión es necesaria a la acción, está implícita en la exigencia” (Freire 1973, pág.45).

No hay práctica educativa la cual no responda a una concepción del Ser humano y sus potencialidades para llegar a Ser, Tener, Hacer y Estar, punto de vista que coincide con la preocupación de Paulo Freire (1973) cuando dice, ello

Implica reconocer la deshumanización como viabilidad ontológica y como realidad histórica. Es a partir de esta realidad dolorosa que los hombres se preguntan por otras viabilidades las cuales se inscriben en un movimiento de búsqueda de libertad, justicia y lucha por la recuperación de su humanidad. (pág.32)

Lo anterior sitúa a la pedagogía del Oprimido dentro de ello. De acuerdo con Paulo Freire (1973):

La pedagogía del Oprimido es aquella que es elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en luchas permanentes de recuperación de su humanidad. La pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.

La pedagogía del Oprimido es la pedagogía de los hombres, que se empeñan en su liberación, tiene sus raíces ahí y la debe tener en los propios Oprimidos que saben o empiezan a conocerse

críticamente como Oprimidos y uno de sus sujetos.

La pedagogía del Oprimido, como pedagogía humanitaria y liberadora, tendrá pues dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero en la cual van descubriendo el mundo de la opresión y se va comprometiendo en la Praxis con su transformación y en segundo en el que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del Oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (págs. 34-46, 47)

Teniendo en cuenta a McLaren⁷ (1993) las pedagogías críticas ponen en el centro de la educación crítica su ‘concepción’ sobre la cultura como un lugar de alteración del orden social, de ruptura con las relaciones jerárquicas de poder en las estructuras sociales y donde esta misma se sustenta como una ideología en disputa, es así, como la cultura es un lugar de confluencia de prácticas de poder materializadas en la vida institucional en la cual se configuran un conjunto de acciones de discriminación social tales como la xenofobia, el racismo, el etnicismo y el sexismo sostenidas por ‘discursos’ con los cuales se da paso a esas realidades. A partir de esta crítica radical y desde la contrucción de

propuestas culturales alternativas McLaren (1993) nos muestra

Las pedagogías críticas son un compromiso con la reformulación de los códigos culturales, políticos, sociales, y las normas de privilegio de la sociedad dominante, la cual amenaza, las fronteras lingüísticas, académicas, raciales y de sexo que actualmente existen en la sociedad en su conjunto. Ponen de manifiesto las vías a través de las cuales, las desigualdades en materia de poder y de privilegios existen en el aula de clase.

La influencia del “capital cultural” en la escuela en todos sus niveles, modalidades y a través del cual las escuelas están transgrediendo a (los)(las) estudiantes de los sectores populares. En cuanto a la distribución del conocimiento y las prácticas institucionales que los sustentan, resultan ser una prolongación de las condiciones dominantes de la sociedad en su conjunto. (pág. 18)

En consonancia con McLaren y retomando el texto de Mejía y Awad (2003), este, resalta la propuesta de organización de la escuela desde las pedagogías críticas y la fundamenta en unos principios teóricos con los cuales se relacionan la investigación con las acciones de la enseñanza y la transformación de la sociedad para emancipar a los sujetos de la

⁷ Autor contemporáneo de las pedagogías críticas en el mundo anglosajón.

educación: educadores(as), educandos y con ellos a todos los sujetos con los cuales se hace comunidad escolar: padres, madres, vecinos, líderes(as), organizaciones comunitarias, comunales, populares y otras instituciones estatales. La propuesta de la organización de la escuela desde la perspectiva crítica de la pedagogía se caracteriza por la 'organización' de los ambientes propicios para el diálogo y los aprendizajes; las formas democráticas de comunicarse entre los sujetos de la educación en las que se resalta y se discute las necesidades, preocupaciones y las expresiones de los alumnos(as), los diálogos entre el saber popular, el saber académico y los nuevos saberes pedagógicos en los que se discuten los ejes temáticos e importantes y los aspectos comunes, además las formas con las que se afecta la subjetividad de los sujetos en los procesos educativos de toma de conciencia; y el uso del cuerpo y los lenguajes no verbales como modos de expresar nuestras cosmovisiones del mundo. Nos señala McLaren (1993)

Las pedagogías de la liberación operan echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente desde su experiencia, se construye desde un referente primario el sentido de la realidad, es decir el modo en el que experimentamos y designamos, tienen un lenguaje de análisis y

de esperanza, una praxis poscolonial, la cual le permite a las mujeres y a las 'minorías' excluidas expresar sus narrativas de liberación y de deseo. (págs. 34-40)

La concepción crítica de la pedagogía estimula un diálogo entre McLaren (1993) y Paulo Freire (1973) cuando afirman que las pedagogías críticas tienen bases en la acción y la reflexión y es lo que conocemos como Praxis.

La formación inicial de los y las educadoras(es) y la atención educativa a las poblaciones de comunidades

Desde las ideas de Paulo Freire (1996), la formación de educadores(as) pasa por la construcción de la identidad personal y profesional y esta se hace, construyendo la experiencia al interior de las vivencias de las comunidades es, decir, involucrarnos con la vida diaria y el sentir de nuestros educandos a partir de la observación, la escucha, la pregunta, la contemplación y la conversación; volver objeto de reflexión permanente nuestra práctica pedagógica; interesarnos por conocer las experiencias de otros(as) educadores(as) para intercambiar aprendizajes y enseñanzas haciendo parte de Redes y movimientos sociales; leer y estudiar diversos textos para comprenderlos, problematizarlos y a partir de nuestra 'curiosidad' comprometernos con la lectura de

los contextos, las nuevas acciones y procesos formativos que permiten a los educandos participar en su construcción cultural y social para leer de modo crítico el mundo; la reflexión sobre la formación de ciudadanos(as) que contribuyan con su práctica a formar personas con ideas y pensamientos colectivos; es decir personas con sentido de identidad social, con propuesta pedagógica y proyecto político. A su vez, Saúl (2000) define la formación del educador como “un acto epistemológico, un acto de producción de conocimiento para pensarse el futuro de la institución educativa y orientar el papel del educador en un contexto diferente al de la lógica del mercado” (pág. 7).

A propósito del planteamiento de Saúl, en los Círculos de Estudio y Trabajo Pedagógico desarrollados en las Escuelas Normales (los)(las) educadores(as) en formación se generan la pregunta: ¿Qué es la epistemología?

Referirnos acerca de la epistemología permite mostrar a partir de los diálogos, el valor pedagógico de la pregunta generadora con el siguiente presupuesto: entre la pregunta y la respuesta hay un camino, una ruta en la cual se construyen otros saberes, conocimientos, pensamientos y nuevas prácticas. Por lo tanto, Zuleta (2005) hace especial énfasis en ello, cuando interpreta las ideas del

pensamiento de Paulo Freire sobre la pedagogía de la pregunta y dice “la pregunta pedagógica es una herramienta de aprendizaje en la dinámica de los procesos formales de adquisición de conocimiento” (pág. 115), teniendo en cuenta las distintas manifestaciones de Paulo Freire acerca de la pedagogía de la pregunta.

De acuerdo con Zuleta (2005), en el interrogante está presente la acción de contestar y en concordancia la de anunciar temas y denunciar problemas, además es una vía para transitar, es una luz para quién sigue una ruta no solamente con las particularidades de la comunicación humana y el testimonio sino con la historia de los hombres y las mujeres, los cuales se reencuentran con lo desconocido; por lo tanto, la pedagogía de la pregunta es planteada por el autor como una práctica que tiene vida en las relaciones interpersonales en forma de interrogante acerca de un tema o un problema, es también una manifestación de la acción humana mediante la cual se interpretan unas realidades o se materializan imaginarios contruidos. El proceso descrito anteriormente hace parte de dos procesos inseparables: la persona ‘quién pregunta’ concreta en el proceso de preguntar la Praxis y cuando los sujetos construyen interpretaciones también están construyendo un conocimiento claro y reflexivo de las realidades.

Al respecto, Paulo Freire (s.f), citado por Zuleta (2005) plantea

La pregunta es el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea. Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se plantean nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar, que es la vida.

Los educadores, se reúnen con sus educandos en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de la vida, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir. (págs. 116-117)

En estas situaciones, De Limas y Moreira (2015) analizaron los mensajes de Paulo Freire sobre la pedagogía de la pregunta e interpretan, “El ejercicio de preguntar es una praxis viva en las relaciones interpersonales” (p.20) a partir de estas relaciones se cohesionan las potencialidades para generar nuevas preguntas y ‘posibles’ respuestas, igualmente se visibilizan los nuevos saberes y se construye plenamente una ‘conversación’ en la cual se dialoga, se discute y se argumenta con los principios de la ‘dialéctica’.

Al respecto de la epistemología en los presupuestos del pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1998) al mismo tiempo que enseño, me hago preguntas, me interrogo, realizo acciones, reflexiono de modo sistemático con el propósito de “conocer lo que no conozco”. Enseñar e investigar ubica a educadores(as) frente al desafío de pensar con acierto y crítica, lo cual va aumentando nuestra “curiosidad” convirtiéndola en un camino con el cual se pone énfasis en los aspectos analíticos y reflexivos de nuevos conocimientos, los problemas que afectan las sociedades, la comprensión de las condiciones estructurales que causan dichos problemas y los debates con los cuales transforman las visiones pasivas de la realidad por una visión crítica de esta. No obstante, Clebeir de Freitas (2000), debate:

El conocimiento ingenuo forma parte de la naturaleza del ser humano, por lo tanto, no es una invención de nadie. Este conocimiento se valida y se universaliza en la medida en que es el resultado del proceso de la curiosidad que forma parte de la naturaleza humana, desde la curiosidad ingenua para y por la curiosidad epistemológica.

De hecho, las diferencias se hacen indiscutibles en el mismo momento, en el cual comprendamos “la tarea” de desarrollar un interés epistemológico en nuestros

estudiantes, y convencernos: nuestros conocimientos tienen como base otros conocimientos. Pensar epistemológicamente lo que encontramos del sentido común en curiosidad epistemológica. Es a partir de este y no fuera de este. (pág. 29)

Las anteriores comprensiones nos ubican nuevamente en los focos de las consideraciones construidas por Freire (1997) acerca de la potencialidad del conocer en la 'naturaleza humana' como el resultado de la relación dialéctica entre la acción y la reflexión juntamente con el movimiento permanente de la acción de indagar. El interés por indagar está presente en dicha naturaleza.

En este marco, un momento importante de cualquier programa de formación de educadores(as) es el análisis pormenorizado de la práctica pedagógica e investigativa; es decir pensarse críticamente la práctica actual y hacer memoria de los aprendizajes que han quedado de las prácticas pasadas como aspectos de motivación con los cuales se mejora la práctica que viene. Con todo y lo anterior tanto la teoría como la reflexión crítica de la práctica se necesitan.

Como quiera que sea la práctica enriquece de análisis a la teoría, proceso con el cual se aproximan y tejen la reflexión y la acción para producir mayor comunicación y "superar la

ingenuidad" con el 'rigor'. Dentro de este orden de ideas Juárez (2008) citando a Gadotti et, al (2001) afirma

Es necesario abrir espacios formativos, donde los docentes podamos leer, analizar y conocer diversos aspectos del ámbito educativo que nos permitirán entre otras cuestiones, reconocer y clarificar nuestra posición ante la realidad en la que estamos inmersos. De este modo se iniciará un proceso progresivo, colectivo de transformación del pensamiento, al asumir una posición de análisis y de cuestionamiento que posibilite la construcción de una perspectiva crítica y así abandonar el nivel de conciencia ingenua. (pág. 162)

Círculo de estudio y trabajo pedagógico. Diálogo de saberes en la práctica

A propósito de revisar algunos estudios, los cuales recogen las perspectivas del pensamiento crítico y social latinoamericano en sus reflexiones, encontramos a Nau et al. (2013) quienes confirman, los Círculos de cultura, son el método Paulo Freire, posibilitan el papel del sujeto en un proceso educativo que valora la cultura y devela la historia de los individuos por lo cual los presentan como una opción capaz de promover los procesos de aprendizaje en diversas áreas. Lo que reafirma que, en la propuesta

pedagógica de Paulo Freire, el diálogo es un aspecto necesario para vivir la relación dialéctica entre la reflexión y la acción.

Por consiguiente y en la misma dirección Gadotti et al (2001), Juárez (2008) hablan de 'los Círculos de cultura' como sitios en los cuales se experimenta el diálogo y la creatividad, en los Círculos todos(as) las personas tenemos un saber, al mismo tiempo podemos no saber algo y entre todos(as) intercambiamos aprendizajes, enseñanzas y construimos otros saberes. Gran parte de las reflexiones en este estudio, por parte de quienes participaron en los Círculos construidos en las Escuelas Normales, confirman las apreciaciones y señalamientos que Juárez hace en (2008), cuando dice, pensar en la realidad de las escuelas, en las cuales faltan espacios de 'trabajo' pedagógico colaborativo, me lleva a proponer y movilizar los Círculos de cultura en los cuales, quienes hagamos parte de estos, podamos rehacer y recrear nuestras ideas y conocimientos para tener una práctica liberadora y crítica. Es pertinente entonces, asumir una actitud de interacción solidaria 'con el otro y los otros' para hacer nuestra tarea educativa, la cual es intercultural, con la palabra, con la acción y en la reflexión.

En concordancia con lo anterior, Juárez a su vez plantea, 'así entonces el diálogo' hace posible vencer las dificultades en la

comunicación con otros(as) y el desamparo con el cual experimentamos nuestro quehacer docente. Ante todo, confirmamos el diálogo nos da la autoridad para transformar 'el silencio' en el cual vivimos hoy.

Cuando avanzábamos en la interpretación de los hallazgos en la investigación nos encontramos con Almeida (2000) quien siguiendo las ideas pedagógicas de Paulo Freire identifica varios aportes 'específicos' para la práctica pedagógica del educador(a) entre las cuales se resaltan el valor pedagógico de su oralidad. En concordancia con lo anterior cabe señalar cuando hablamos del valor pedagógico de la oralidad en la práctica pedagógica ubicamos los aportes de Paulo Freire con los principios de la propuesta del diálogo de saberes y los desarrollos de la idea de leer primero el mundo, luego la palabra y comunicarlo desde la naturaleza de la conversación como medio por el cual se potencia la acción humana del diálogo, se construye y sostiene en el proceso unas disposiciones para la reflexión recíproca, interrogada y de correspondencia conjunta. En la interlocución definitivamente está el interrogar en movimiento dando forma a un método pedagógico que da apertura al 'conocimiento'.

Sumado a lo anterior Juárez (2008) concluye en la misma dirección en la que lo plantea

Freire: los educadores(as) con el diálogo interactuamos, interlocutamos y hacemos visible el interés por estudiar las situaciones problemáticas y temáticas experimentadas tanto por estudiantes como por parte de nosotros(as). Referido al anterior contexto, tanto para Freire (1974) como para Juárez (2008), el Círculo de cultura es un espacio el cual se construye con el diálogo, el amor, el respeto al otro y a la otra, y en la incertidumbre. Al respecto Juárez en (2008) afirma

Existe la necesidad de impulsar un trabajo colegiado y formativo en los propios centros de trabajo. Estimo que es factible y necesario impulsarlo a través de la instauración de círculos de cultura, en los cuales los participantes podamos reconstruir y resignificar nuestro quehacer docente. Hablo en plural, porque me queda claro que es sólo a partir del diálogo con el otro y con los otros que se podrá trabajar e impulsar los cambios necesarios. (pág. 160)

Por otro lado, Nau et al (2013) presentan a los Círculos de cultura como espacios activos, participativos, dialógicos en diversos conocimientos con los cuales se llega a la “reflexión crítica” sobre la realidad en la que se vive y a intercambiar saberes, ayudan a hacer procesos, a construir aptitudes, a autorregularnos en las

construcciones de nuestras individualidades. A partir de lo expuesto por los autores se resalta la importancia y la promoción del proceso de adquisición de la autonomía y el protagonismo por parte de los sujetos participantes en los Círculos. En consecuencia, los autores y las autoras en su texto nos dejan planteado que, los procesos desarrollados en los Círculos están justificados además en la concepción política y filosófica de Freire sobre el Diálogo, por el impulso del compromiso ético para develar la realidad, emancipar y mejorar la calidad de vida de quienes participan en ellos.

Los autores(as) también asumen los Círculos de cultura como una estrategia con la cual se conversa abiertamente, se resaltan los conocimientos previos, se provocan aprendizajes y se contextualizan las realidades.

Señalamos en pocas palabras algunas conclusiones del estudio realizado por Nau et al (2013), los Círculos de cultura son espacios de diálogo orientados por dinámicas propias, los cuales contienen temas, desencadenan permanentes y nuevas discusiones, como también debates de manera que las reflexiones se inician con las opiniones de quienes participan.

En los Círculos de cultura como espacios de diálogo las personas con las cuales se conversa tienen

voz en igualdad de condiciones, favorecen el diálogo franco, argumentado, problematizador con relatos y narrativas de vida y amplios intereses por indagar las temáticas que se generan allí. De igual manera priorizan los discursos de quienes participan, permiten construcciones activas de conocimiento para cambiar sus vidas cotidianas y transformar sus formas de pensar.

Haciendo referencia al anterior contexto Freire (1981) dice los 'círculos de cultura' son lugares para el encuentro y el debate de situaciones problemáticas; la discusión de diversas ideas orientadas por las preguntas tales como: ¿Quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y experimentar el nacimiento de concepciones básicas; leer y discutir críticamente en colectivo, hasta llegar al estudio detallado de tal o cual situación temática.

En ese sentido, volvemos a De Limas y Moreira (2015) cuando mencionan "La pregunta dinamiza todo el proceso del conocimiento humano, permite reconocer los elementos que conforman la realidad. La pregunta hace emerger las dudas que llevan a la contraposición con otras preguntas" (pág. 29).

Siguiendo con el tema del diálogo en el pensamiento Paulo Freire, es necesario anotar, el diálogo con los sectores populares es una imperiosa necesidad de liberación y una 'exigencia' de sus derechos, con la cual se generan

otras exigencias como la de concebir que la naturaleza humana no es silenciosa, es dialógica. Si el compromiso es con la libertad de las personas y los pueblos es necesario comprender que la teoría y la práctica ocurren al mismo tiempo, el Quehacer no se da sin la reflexión y la acción de los otros; los cambios no se hacen sólo con la teoría, ni solamente con la acción, se hacen con la Praxis y es en esta relación dialéctica en la cual se da el Diálogo. En particular Freire, (1973) menciona

El diálogo con los oprimidos debe estar al servicio de la organización, de fortalecer el poder desde abajo y de garantizar un frente cohesionado para impulsar la libertad. El diálogo como el encuentro entre los hombres en el mundo para transformarlo. No hay nada más concreto y real que la relación de los hombres en el mundo y con el mundo. (pág.163)

Es decir, el diálogo es la necesidad de reconocer los cambios, reconocer los caminos justos para oponerse a las relaciones sociales establecidas en la sociedad capitalista y a las ideologías que presiden estas relaciones; en el diálogo están las ideas claras e intencionadas para develar con una conciencia crítica lo que comprendimos de estas relaciones sociales de poder y de nuestro Quehacer como sujetos en y de cambios. Son los

planteamientos anteriores desde los cuales Paulo Freire (1973) destaca “sin el diálogo con los oprimidos no es posible la Praxis auténtica ni para unos, ni para otros” (pág. 159) en ese sentido, la libertad no se logra al azar sino por la práctica de preguntarse, comprender e identificar la naturaleza y las circunstancias para luchar por ella, no basta con explicarle a los sujetos de los movimientos populares, sino en ‘dialogar’ con ellos sobre su Quehacer.

Otras reflexiones y conclusiones

En todo lo anteriormente expuesto, hemos venido visibilizando los procesos con los cuales el diálogo de saberes se constituye en herramienta teórico, metodológica para orientar la formación inicial de educadores(as) en la atención educativa a poblaciones de las comunidades. La pregunta generada en los Círculos Escuela Normal Superior Juan de Ladrilleros (ENSJL) y Escuela Anexa No 5 OAPEC, en el Pacífico Sur colombiano por la epistemología y de acuerdo con los argumentos teóricos de la metodología de la pedagogía de la pregunta, las reflexiones hechas, nos aproximaron críticamente al concepto: para (los)(las) educadores(as) de las Escuelas Normales, la epistemología es: un proceso de estudio dedicado a aclarar en qué consiste el conocimiento científico y los aspectos específicos de una ciencia concreta, identificando los mode-

los, las corrientes de pensamiento, los enfoques, los paradigmas y las perspectivas que se encuentran en cada ciencia (Informes de reportajes No 3 y 4 junio, octubre 2013).

El Círculo de Estudio y Trabajo Pedagógico está justificado desde las aproximaciones, ejercicios educativos y reflexiones pedagógicas propias, hechas por educadores(as) participantes en las Escuelas Normales⁸ destacando los procesos de diálogos de saberes en los que circula la palabra. En los procesos del diálogo de saberes, se manifiestan quiénes han vivido en la cultura del silencio, sin tomar la palabra y se toma conciencia de la necesidad de conquistar ese derecho. En ese sentido se presenta como conclusión, la construcción y la propuesta de Círculo en la Sede Educativa N° 5 OAPEC⁹.

Lo vivenciamos desde un espacio escolar interno llamado ‘Escenarios de Aprendizaje’, en estos espacios la vida comunitaria es traída al aula de clase y desde esas experiencias de vida que se comparten y se comprenden se generan conocimientos, para nosotros un ejemplo de un CÍRCULO es el Escenarios de Aprendizaje y este a su vez se hace con “el Chigualo, el Chigualo

⁸ Círculos de las Escuelas Normales Superiores Juan de Ladrilleros y Sede Educativa N° 5 OAPEC anexa a la Escuela Normal Superior Inmaculada.

⁹ Escuela anexa a la Normal Superior Inmaculada de Barbacoas (ENSIB) en el año (2016)

es un rito fúnebre que se ofrece a los niños(as) que fallecen con un sinnúmero de juegos¹⁰. Al respecto, 'Cabezas' plantea, desde nuestra experiencia con la presente investigación consideramos que, la intención del Círculo es, la misma de una propuesta pedagógica transformadora, sus contribuciones a la práctica pedagógica e investigativa en las Escuelas Normales Superiores en el Pacífico nos favorecen a las maestras formadoras de la población afrocolombiana porque en la medida en que vamos construyendo el Círculo, vamos saliendo de la pedagogía tradicional; de la sumisión y el silencio, se nos convierte en la oportunidad de pensar en formar las nuevas generaciones de estudiantes y maestros más activos y comprometidos con su propio proceso de conocer. Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación (Informe final de investigación).

Para las co-investigadoras y semilleros de los Círculos en la Escuela Normal del municipio de

¹⁰ "Existe la concepción, el alma de los niños no tienen pecado". Dice la coinvestigadora María Olivia Cabezas (2016) Uno de los juegos y muy conocido es el de 'la Mulata', la Mulata se hace con un CÍRCULO en el suelo y con las piernas entrecogidas se pasa un objeto que tiene el mismo nombre del juego mientras se canta: Chingûamgûe se va la Muluta, Chinguagûe por aquí se va, Chinguangue búsquela bonito, Chinguangue, por el lado derecho. Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación (Informe final, diciembre).

Buenaventura, su comunidad educativa desarrolla los Círculos al interior de las acciones planeadas en el núcleo temático "Sistema Etnoeducativo" las cuales posibilitan una práctica educativa intercultural e implican el reconocimiento de la diversidad cultural en las poblaciones. Tanto maestros en formación como los estudiantes en las aulas encontraron en la vida escolar otras maneras de relacionarse a partir del reconocimiento de las otras culturas y la valoración de la propia. En consecuencia, el diálogo con el otro y con los otros en el trabajo pedagógico del aula necesita la propuesta de los Círculos para desarrollar prácticas pedagógicas sustentadas en los análisis de la realidad que, por un lado, invitan a reconocer el territorio y por el otro, impulsan la investigación de los contextos culturales y étnicos en la formación inicial; así, los maestros asumen el compromiso de transformar la sociedad en diálogo con las poblaciones en Colombia. Es importante destacar, la propuesta de los Círculos nos permite reconocer que, fuera de las aulas de clases niños(as) y adolescentes construyen saberes.

El reconocimiento de la existencia de los saberes de nuestros estudiantes es la oportunidad para hacer construcciones de ciudad con las poblaciones a partir de una enseñanza justificada en las situaciones concretas, relacionadas con el entorno

específico de cada etnia, de cada población soportada en la realidad sociopolítica caracterizada.

Los Círculos como espacios de diálogos propician la reflexión y la criticidad del maestro en formación, su protagonismo en nuestra historia y a su vez, el sentir que él, también es un Ser fundamental en el desarrollo de procesos de transformación y mejora de su historia y entorno. De igual manera, nuestra comunidad educativa vivencia los conocimientos tradicionales de los sabedores, conserva nuestras prácticas culturales y preservar nuestra cultura como poblaciones y grupos sociales, valorarla porque no se puede estimar lo que no se conoce, empoderar a los educandos de los saberes ancestrales, permite empoderarnos de lo nuestro, conocer que la tierra no solo es un recurso natural, sino que permite obtener conocimiento y revivir prácticas ancestrales.

Los Círculos como espacios alternativos de participación en la escuela cambian la visión de los educandos frente al conocimiento empírico de nuestros ancestros como poblaciones, generando interrogantes micros a las áreas del conocimiento por medio de los proyectos de aula, los cuales orientan proceso formativos e investigativos en interacción (Informe final diciembre 2016).

Volviendo con la coinvestigadora 'Cabezas' ella concluye

La Escuela Normal Superior Inmaculada de Barbacoas mediante la puesta en marcha del CIRCULO, potencia el PEC¹¹, transforma paulatinamente las prácticas pedagógicas e investigativas en el aula, es una opción para valorar las raíces étnicas y culturales, para avanzar hacia el conocimiento de los demás; por ello, desde su enfoque crítico permite tener presente en el aula todos los actores de la comunidad como son los mayores y sabedores con una metodología de trabajo colectivo, que busca la interrelación y el trabajo en equipo para la construcción de nuevos conocimientos¹² (Informe final, diciembre).

Se debe agregar que, las dinámicas del diálogo de saberes lejos de ser estáticas y lineales son, dentro de su lógica y sus finalidades internamente capaces de producir cambios en la práctica de los educadores(as) en formación, es como incorporar novedades metodológicas y conceptuales.

Otra conclusión, la cual se deriva de la interpretación de las educadoras en los Círculos es, la

¹¹ Proyecto Etnoeducativo Comunitario en comunidades étnicas y campesinas.

¹² Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. Santiago de Cali-Colombia.

de estudiar al interior de ellos, las ideas teóricas construidas por autores(as) del pensamiento crítico social latinoamericano y de fuera del continente¹³. En consecuencia, crear las circunstancias educativas para superar las condiciones de opresión en las que viven las poblaciones (Informe final 2018).

De igual manera es importante estudiar y dialogar con las contribuciones que hacen los aprendizajes y las enseñanzas entre quienes participan tanto en la formación, como en el desarrollo de sus potencialidades humanas, en la práctica de fundamentar y argumentar en lo oral y lo escrito. Es de destacar, los Círculos son posibilitadores de la escritura de textos críticos sobre las políticas públicas en educación y las problemáticas educativas en los contextos escolares y culturales. Para esta secuencia histórica Freire en (1993) dice:

La preparación del sujeto para aprender es en primer lugar un Quehacer crítico, creador y re-creador y el acto de estudiar siempre implica el de leer la

palabra y así leer el mundo, comprender el objeto para hacer dominio de lo cotidiano. (pág. 30)

Referencias

- Almeida, G. A. (2002). Dimensiones del concepto de formación en Paulo Freire. En AM. Saul. (Eds.). *Paulo Freire y la Formación de Educadores: Múltiples Miradas*. (págs. 59-69). Siglo XXI editores.
- Clebeir de Freitas, J. (2002). Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento Paulo Freire. En AM. Saul. (Eds.). *Paulo Freire y la Formación de Educadores: Múltiples Miradas*. (págs. 23-32). Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2.^a ed.). Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessário à prática educativa*. [Pedagogia de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa]. Paz e Terra S.A. Coleção de leitura.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. Editorial Siglo XXI editores, s.a. de CV.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, s.a.

¹³ Paulo Freire, Vera Candau, Ana María Saul, Guadalupe Juárez, Catherine Walsh, Gunter Dietz, L. Hidalgo, Joa Francisco De Souza, Paul Hersch, Rossana Barragán, Ivonne Farah, Álvaro García Linera, Raúl Prada, Luis Tapia, Cecilia Salazar, Alberto Acosta, Blanca Changoso, Lola Cendales, Alfonso Torres, Marco Raúl Mejía, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Peter Bourdieu y Antonio Gramsci, entre otros y otras.

- Freire, P. (1973). Educación Versus Masificación. En *la educación como práctica de libertad*. (págs. 80-96). Editorial siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). Instrucción escolar, esfera pública, intelectuales transformativos. En *los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (pág. 36). Ediciones Paidós: M.E.C.
- Juárez, G. (2008). Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En G, Moacir, MV, Gómez, J, Mafra y A, Fernández de Alencar, (Eds.). *Paulo Freire Contribuciones para la Pedagogía* (pp.159-173). Editorial CLACSO libros. <http://bibliotecavirtual.clacso.org>.
- Mejía, M. R.; y Awad, M. I. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.
- McLaren, P. (1993). *Pedagogía Crítica: Construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza*. En *Pedagogía Crítica y la Producción del Deseo*. (págs. 15-49). Instituto de Estudios y Acción Social-REI. Aique Grupo Editorial.
- Nau, A. L.; Bocasanta, S.; Shulter Buss Heidemann, I. T.; Maura, M.; y Castillo, L. (2013). *Educação sexual de adolescentes na perspectiva Freiriana a través dos círculos de cultura*. [*La educación sexual de los adolescentes en la perspectiva freiriana a través de los círculos de cultura*]. Revista REVRENE de Rede de enfermagem do Nordeste. No 14(5). (págs. 1-8). Universidade Federal Do Ceará.
- Sánchez, S. (1974). *Freire una pedagogía para el adulto*. Serie "R" No 41. Colección "Lee y Discute".
- Saul, A. M. (2002). *El mensaje de Freire para la formación del educador en el umbral del nuevo milenio*. En AM. Saul. (Eds.). *Paulo Freire y la Formación de Educadores: Múltiples Miradas*. (pág. 7). Siglo XXI editores.
- Zuleta, A. O. (2005). *Pedagogía de la pregunta. Una contribución para el Aprendizaje*. Revista Venezolana de Educación EDUCERE No 28, V.9(1). (págs. 115-119). Universidad de los Andes.

Afrohuilenses oprimidos: cuestiones para la organización política y una educación libertadora desde las comunidades afro en el Huila

Oppressed afrohuilenses: issues for political organization and a liberating education from the afro communities in Huila

Afrohuilenses oprimidos: questões para a organização política e uma educação libertadora desde as comunidades afro no Huila

Henry Steven Rebolledo Cortés

Doctorando en Ciencias Sociales

Universidad Surcolombiana

henrystevenrc@gmail.com

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de contexto sociohistórico y cultural en torno a la población afrodescendiente en contexto colombiano y Huilense. Se permite mostrar brevemente algunas características del movimiento y la organización social afro en Colombia, en el territorio Huilense, así como de las condiciones actuales de lucha, precarización, en tiempos de pandemia y conflictos sociopolíticos. Posterior, para finalizar se propone la educación propia afro, afroeducación, como una alternativa de poder, destacando el papel político de una educación desde lo propio, autónoma, libertadora, poscolonial, descolonizada desde y para las comunidades Afrohuilenses, que permita promover el reconocimiento, gozar de derechos y libertades.

Palabras clave: Educación, organización, política, afrocolombianidad, libertad.

Abstract

This article presents a review of the socio-historical and cultural context around the Afro-descendant population in a Colombian and Huilense context. It is allowed to briefly show some characteristics of the Afro movement and social organization in Colombia, in the Huilense territory, as well as the current conditions of struggle, precariousness, in times of pandemic and socio-political conflicts. Later, to conclude, the own Afro education is proposed, Afro-education, as an alternative of power, highlighting the political role of an education from the own, autonomous, liberating, postcolonial, decolonized from and for the Afro-Huilian communities, which allows promoting recognition, enjoy rights and freedoms.

Keywords: Education, organization, politics, AfroColombianity, liberty.

Resumo

O presente artigo desenvolve uma reflexão sobre a população afro-colombiana num contexto Huilense, permite-se mostrar brevemente algumas características do movimento e organização afro-social na Colômbia e no território huilense, sua situação em tempos de pandemia e conflitos sociopolíticos, assim como um posicionamento da educação própria, afroeducação, para pensar e promover o reconhecimento e gozo de direitos e liberdades destacando o papel político da educação a partir de uma educação própria, libertadora, pós-colonial e descolonizada desde as comunidades Afrohuilenses.

Palavras-chave: educação, organização, política, Afro-colombianidade, liberdade.

Introducción

A los desharrapados del mundo, y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan.

Paulo Freire

Estamos a 30 años de conmemorar la constitución política de Colombia, un hito para las

comunidades afrocolombianas y originarias en el país a casi 34 años de una ley general de educación aprobada en 1994 como la ley 115 del congreso de la república, ambas con un nuevo pacto social con las comunidades rezagadas, oprimidas y discriminadas en todas las dimensiones; económicas, sociales, educativas y culturales. Valorar estos 30 años invita a pensar que el camino a la

libertad y goce de derechos no solo ha sido largo y violento, sino que se nos presenta este 2021 con una crisis global de salud pública, con un estallido social y levantamiento de quienes justamente constituyeron la razón de la carta magna, así como una ley de “inclusión educativa”, que prometían libertades.

Ha sido la etnoeducación en Colombia una lucha desde las comunidades afro¹ por más de 500 años para la liberación, descolonización, la explotación, esclavitud y opresión del sujeto afro. Y se ha dado en dos posibles vías; de manera endógena, es decir, hacia la libertad de la opresión por parte de las comunidades y desde generar en el actor social afrocolombiano un actor político, sociocultural. De manera exógena, hacia una educación para toda la sociedad colombiana, amplia, histórica, respetuosa y no discriminatoria, que tiene que pensarse entre otros elementos de exclusión las lógicas de exclusión con base en el género y la clase (Meneses Copete, 2016).

Se ha tenido que recordar cada vez más que en Colombia los derechos de las poblaciones

¹ En este documento utilizare los términos; comunidades afro, afros, afrocolombianos, afrodescendientes, AfroHuilenses, negros, de manera indistinta, pero reconociendo que se trata de etnónimos aun en debate y contextuales para referirse a las comunidades con un vínculo, herencia e historia africana en particular.

“étnicas” se reconocen desde la última constitución, que el proceso de décadas fue no solo por una disposición de quienes ostentan el poder para administrar el país, sino por las luchas de los movimientos sociales; comunidades originarias y afrocolombianas. La carga magna reconoce al país como una nación pluriétnica y multicultural, pero los actores políticos, institucionales, la sociedad civil, los rezagos en políticas y planes de desarrollo educativos, sociales, culturales siguen vigentemente anclados a viejas estructuras basadas en la idea de raza, la discriminación, el elitismo, el clasismo y la exclusión. Con base en esto, este documento presenta parte de resultados y reflexiones de estudios doctorales del autor y de la experiencia de colaboración, acompañamiento, con grupos y la organización afrocolombiana que empieza en los vínculos dignos, luchadores, resistentes jóvenes indígenas y afrocolombianos del movimiento estudiantil étnico en varias universidades; Universidad del Quindío, Universidad del Valle, Universidades del Cauca, Marina de Pasto, para cuando en el año 2016 inician los Coloquios de Educación Superior e Interculturalidad, promovidos por docentes como Elizabeth Castillo Guzmán, por Daniel Mato desde la Red de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina. Que dio paso a desarrollar uno de los coloquios en el año

2017 en la Universidad Surcolombiana, donde el Cabildo Indígena Universitario -CISUSCO, y estudiantes AfroHuilenses participarían reafirmando su identidad cultural en el alma mater. Y que darán paso a un trabajo en red desde otros estudiantes afro e indígenas en distintas universidades del país. Así como trabajo comunitario, barrial, en la compañía de las asociaciones afro en Huila, la Asociación Afrodescendiente Pacífico por la Paz, los líderes y lideresas cuyas familias han vivido la diáspora y violencias en los territorios del pacífico y el caribe colombiano hacia la ciudad de Neiva y municipios cercanos.

Este documento se busca reconocer el contexto de la comunidad afrocolombiana en el Huila, pensar la figura y el rol de actores socioculturales afro (AfroHuilenses) oprimidos, desterrados, exiliados, excluidos e invisibilizados, precarizados en una Colombia colonial desigual con una violencia estructural encarnada. Desde la mirada psicosocial, sociocultural propone la necesidad de pensar en la educación como promotora de libertades y posibilitadora de poderes, desde el uso de las pedagogías críticas populares. Propone analizar el proceso de organización política con la que han buscado visibilizarse, interpelar el papel de la educación en el “desarrollo” de la región, de las comunidades, al pensar desde

Freire (1982) el papel de la educación como práctica de libertad. Tan vigente, 100 años después.

Antecedentes de diáspora: breve apunte de la organización afro en Colombia y el sur del país

Hablar de diáspora es asumir, junto con los estudios culturales y afroamericanos, que no hablamos solamente de migración o desplazamiento. Sino de desarraigo, destierro, desterritorialización, de ruptura de lazos fraternos entre seres humanos, entre humanos y su entorno. Es la experiencia cultural, social e identitaria en su ruptura. El desarraigo cultural propio de los principios de exclusión y discriminación, como en todas las demás dimensiones históricas como migraciones forzadas (Loudior, 2016) que se dieron en medio de la segregación de personas del continente africano por las Américas y otros territorios.

El tráfico de esclavos humanos traídos de África a las Américas constituye uno de los tres movimientos de humanos en la era capitalista. Los primeros esclavos africanos llegaron a las Américas desembarcando en Puerto Rico en 1519, y en Brasil, país receptor prioritario de africanos donde aproximadamente 4 millones desembarcaron entre los siglos XVI y XIX (Invernon y Guizardi, 2014). Según el Banco Mundial, hoy día Brasil tiene algo más del 50% de

personas afrodescendientes en sus territorios, seguido de Venezuela con un 55% y Colombia con 10,6% (Freire, 2015). Se ha establecido que las poblaciones africanas fueron “traficadas” hacia Colombia entrando por la región caribe y pacífico a Colombia, sus fines de explotación, los datos poblacionales y la cuantía de aniquilación son incalculables.

La herencia de los movimientos o mecanismos de resistencias de los Palenques y el Cimarronaje que empezaría a romper los sistemas coloniales de explotación afro en Latinoamérica, los procesos de organización y emancipación social de las comunidades afrodescendientes desde mediados del siglo XIX.

En Colombia la sublevación política afro se evidencia desde el siglo XVII, en 1599, con el liderazgo de Domingo "Benkos" Biohó que como caudillo liberador escapa en las provincias de Cartagena y gesta una experiencia de consolidación que da paso a palenques como el de San Miguel Arcángel en 1655. Un siglo después, en 1777 se consolida San Basilio de Palenque en las montañas de los Montes de María, dando así un espacio (social-cultural), territorial (geográfico) y de autonomía para las comunidades cimarronas de la época (Castaño, 2015). Esta triada caracterizó la época; esclavismo, libertad, cimarronaje. Por un lado, fue la esclavitud la que

interrumpió el goce de la libertad, siendo el cimarronaje la expresión extrema de búsqueda y recuperación de la libertad (Navarrete, pág. 2011). Estos mecanismos de resistencia, estrategias de organización política y de lucha, han demostrado como por cientos de años las comunidades afrodescendientes en Colombia se levantan y colectivizan por la identidad cultural, el territorio, el respeto de sus libertades.

La visibilización y politización de lo afro en la región andina, en América latina se puede revisar a través de la historia y la comprensión sociocultural que indica el surgimiento de las identidades culturales afro en varios territorios del pacífico y el caribe colombiano. Sus características particulares han sido el surgimiento o la irrupción de lo cultural en el marco de las transformaciones posmodernas y alternativas al capitalismo en su proceso de globalización, homogenización, colonización de determinadas poblaciones, en aras de comprender la invención de las etnicidades, la inversión del tercer mundo (Escobar, 1998) de las ciudadanías en los Estados-Nación, y de las conformaciones de constituciones y normativas multiculturales y pluriétnicas de los países del cono sur.

En el caso de Colombia con la constitución de 1991, lo que ganan las comunidades con el

trabajo de los movimientos sociales afro, además de generar el debate sobre los otros sujetos racializados, invisibilizados, y, por tanto, dar esa visibilidad, es construir una nación ya no homogenizada racialmente que permitirá una denominación diferente de las comunidades. Así se inició el desarrollo de un proceso de reflexión y pedagogía con la comunidad sobre conceptos como el ser afro, la identidad, lo negro, el territorio, el desarrollo, la ancestralidad y lo propio, que dieron paso a propuesta de ley como la ley 70 de 1993, que reconoció a la población afrocolombiana el derecho a la propiedad sobre sus territorios ancestrales, el derecho a preservar y conservar su identidad cultural, el derecho al aprovechamiento de los recursos, autonomía para el desarrollo y participación política, que hoy sigue siendo una ruta en los planes de desarrollo propios. Para ampliar el panorama del movimiento social afro en todo Colombia Wabgou, M. (2012) establece un marco de acción hacia la política pública.

Estas prácticas políticas culturales afro son basadas en los principios o como los denomina Jesús Carabali (2020) los cuatro derechos fundamentales de los grupos étnicos: la identidad cultural, los derechos del territorio y participación en asuntos de gobierno. Así como la reafirmación cultural y la resistencia a los tradicionales modelos de desarrollo,

exigidos por los movimientos sociales que han desafiado frontalmente la modernidad eurocolombiana (Grueso, Rosero, y Escobar, 1997).

El proceso organizativo etnicultural, el movimiento debe ser construido en base a demandas amplias por territorio, identidad, autonomía, y derecho al desarrollo propio. Igualmente, estas organizaciones interpretan lo negro como expresión de un punto de vista político y de una realidad cultural que transciende el problema de la piel; se diferencian así de las concepciones puramente raciales de la identidad. (Grueso, Rosero, y Escobar, 1997, pág. 56)

Entonces, el punto de partida de los movimientos y la organización social afrocolombiana es la identidad cultural, entendida por Stuart Hall como la forma como nos han representado y cómo podríamos representarnos, que no son representaciones únicas sujetas a un momento histórico, y en constante cambio tiene su carácter plural e inestable producto de la globalización, en la modernidad tardía, por procesos del mundo poscolonial, “identidades dialógicas que se construyen dentro del discurso del otro y con los otros a través de la diferencia como un acto de poder, en el juego continuo de la historia, la cultura y el poder” (Hall, 1997, pág. 357).

Las resistencias cimarronas, sus principios políticos, se heredan para consolidar la organización y movimiento social afrodescendiente en el país. En el pasado las muertes y luchas de movimientos cimarrones en las provincias de la nueva Granada, en el siglo XX, se gestan como movimientos “étnicos” afrocolombianos desde las organizaciones sociales, consejos comunitarios, asociaciones municipales, comunales, barriales, que vinculan reivindican los derechos civiles, culturales, territoriales, las libertades, y reconocimiento de un pasado ancestral arrebatado. En la actualidad la tendencia de organización social comunitaria ha crecido tanto como ha crecido la población, o al menos, su identificación en los registros públicos.

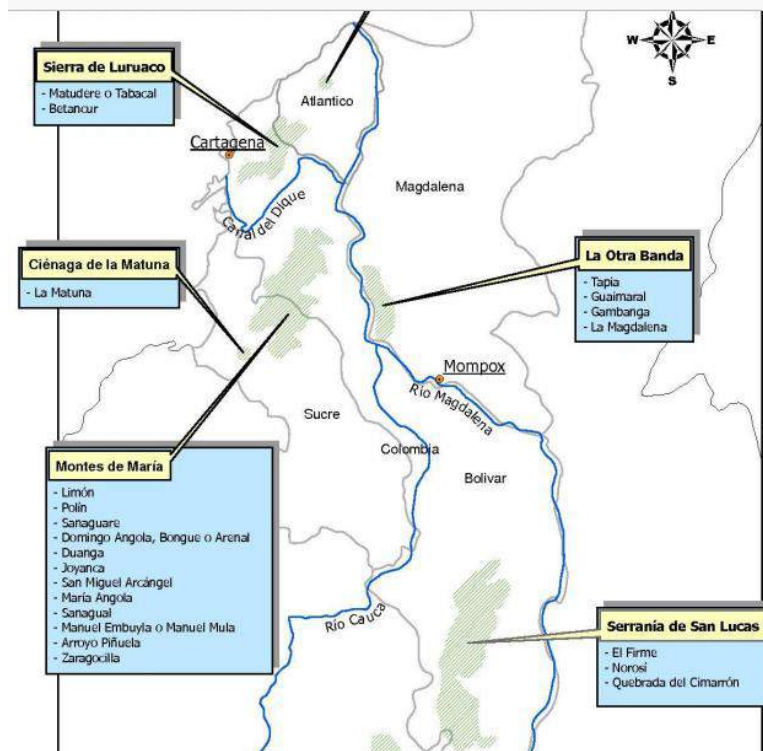
Características de la población en el Huila

Para caracterizar un poco la población actualmente en Colombia solo se cuenta con la demografía nacional. Según los datos entregados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, del año 2018, la población que se reconoce como negra, afrocolombiana, raizal o palenquera en Colombia es de 2.98 millones de personas. Las ciudades con mayor número de personas que se auto reconocen dentro de estas identidades son: Valle del Cauca: 647.526, Chocó: 337.696, Bolívar: 319.396, Antioquia: 312.112, Cauca:

245.362, Nariño: 233.062, Cesar: 142.436, Atlántico: 140.142, Magdalena: 106.318, Huila: 5.099. En el sur este del país, el departamento del Huila está caracterizado en la segunda categoría, es decir es un departamento intermedio por su número de población estimada de 1.122.622 de habitantes para el 2020 según el DANE. Según el censo del DANE en 2018, en el Huila el 97,82% se reconoce como Mestizos y blancos. Es decir, el 2,18% se auto reconoce como población étnica, dentro del cual, el 1,15% se reconoce como Mulata, Negra, Afrocolombiana. El departamento del Huila es un departamento receptor de gran población migrante y de frontera. Por sus características geográficas y socio culturales, resulta un territorio de gran acogida para poblaciones afrodescendientes provenientes de varios departamentos, y que han llegado producto de diversos factores de migración, entre ellos migración forzada por violencia y pobreza.

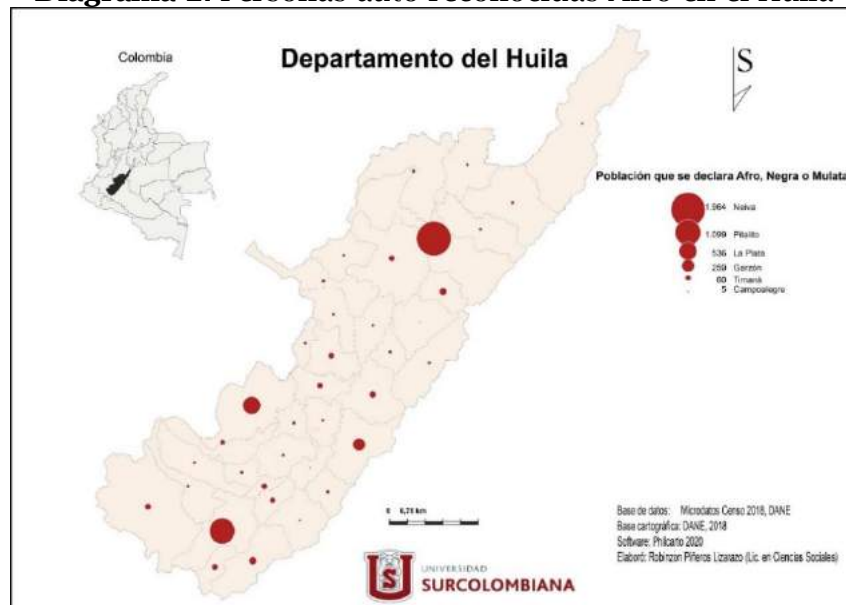
Desde el trabajo de acompañamiento social comunitario hecho por docentes y estudiantes de la Universidad Surcolombiana, en su fase de revisión de fuentes oficiales, confirma que en el Huila la mayor distribución de población auto reconocida como afro, negra o mulata está en la ciudad de Neiva, seguido del municipio de Pitalito, la plata y Garzón, en menor medida Timana y Campoalegre (Diagrama 2).

Diagrama 1. Principales palenques del Caribe Colombiano, Siglo VII.



Fuente. Navarrete (2001).

Diagrama 2. Personas auto reconocidas Afro en el Huila



Fuente: Piñeros Lizarazo, R. (2020)

Tabla 1. Organizaciones Afro en Huila

Organización	Municipio
Asociación de afros nacidos y residentes en el Huila “AFROPITA”	Neiva
Asociación de afrodescendiente “Afro la Plata”	La Plata
Asociación colombiana de afros nacidos y residentes en el Huila “ASOCOLAFROS del Huila	Neiva
Asociación “AFROPAIS”	Pitalito
Asociación de afrocolombianos residentes en el sur del Huila “AFROSURHUILA”	Pitalito
Fundación para el desarrollo de la población afrodescendiente del huila, “FUNDAFROH”	Neiva
Asociación de afrocolombianos víctimas del conflicto interno en Colombia “ASOAFROVIC”,	Neiva
Afrocolombianos en el Huila “AFROHUILA”,	Neiva
Asociación de afrocolombianos residentes en el Huila. “AFROCOLHUILA”	Neiva
Asociación de negritudes del sur del Huila y Pitalito,	Pitalito

Nota. Fuente: plan de desarrollo Huila Crece 2020 - 2023

Según el Plan Desarrollo Departamental del Huila 2020 - 2023, la población total del Huila es de 18.000 personas, lo que equivale a un 53% mujeres y un 47% hombres. Ha reconocido que el departamento del Huila cuenta con diez (10) Organizaciones de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, de las cuales seis (6) están en la ciudad de Neiva, así como lo muestra Tabla 1.

Por su parte, el Ministerio del Interior, desde la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras -DACN, tiene al 2021 un registro de las siguientes

organizaciones en el Huila. Es importante aclarar de la tabla 2 que aparecen once (11) organizaciones de las cuales seis (6) están en Neiva, adicional presenta registros de otros municipios del Huila a diferencia del registro del plan de desarrollo en la Tabla 1.

De igual modo, se encuentra que la Asociación de Afrocolombianos Residentes en el Huila aparece con dos registros, con representantes legales y fechas diferentes, los motivos conocerán propiamente estas organizaciones y la institucionalidad.

Por otro lado, en estos registros no aparecen otras organizaciones que posiblemente han solicitado y obtenido el registro, pero que no se ha actualizado en la página oficial de registros del DACN, como es el caso de la Asociación Afrodescendiente Pacífico por la Paz² con resolución 272 de diciembre de 2019. Organizaciones que de acuerdo con las entrevistas a sus miembros han tenido relaciones de trabajo solidario, ejecución de actividades y proyectos con la secretaria de asuntos étnicos de la alcaldía de Neiva.

Más allá de las inconsistencias en los registros de las organizaciones, se quiere resaltar la necesidad de construir e implementar sistemas de identificación y reconocimiento de las comunidades que se organizan en asociaciones, así como de revisar los lineamientos y requerimientos para constituirse, reconocerse y sostenerse como organización en cada territorio.

En los datos del año 2018 del DANE se registra que la población afro en el país disminuyó. Borrando del registro oficial más del 30% de la población afro de la

² Organización que tiene su sede en Neiva, con la que el autor ha realizado varias actividades comunitarias y dos proyectos de desarrollo, puede visitarse en:
<https://www.facebook.com/AsociacionAfrodescendiente-Pacifico-por-la-paz-111267657184406>

estadística nacional con relación a la medición de 2005.

Para muchas comunidades afro de Colombia, pensadores y académicos, lo que ocurre con este “error” en la caracterización y medición de las poblaciones afro en Colombia es un “genocidio estadístico”, calificado así por el Consejo Nacional de Paz Afrocolombiano³, y definido como formas no sutiles sino directas de racismo institucional, que es estructural en nuestros países y contextos,

Estas desventajas son resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión de carácter económico, político, y sociocultural, que se reproducen y multiplican a través tanto de prejuicios y formas de “sentido común”, como de normas, dispositivos y prácticas institucionales. La idea de “racismo estructural”. (Mato, 2020, pág. 1)

Una vez más un acto de “epistemicidio” e injusticia al reconocimiento de la diversidad, no solo por la muerte los saberes

³ Para ver el comunicado y carta pública el crimen del DANE: el genocidio estadístico de la gente negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia, por el Consejo Nacional de Paz Afrocolombiano, visitar:
<https://renacientes.net/blog/2019/11/15/el-crimen-del-dane-el-genocidio-estadistico-de-la-gente-negra-afrocolombiana-raizal-y-palenquera-en-colombia/>

ancestrales (Santos, B, 2018), sino que un genocidio estadístico de muchas maneras continúa constituyendo las formas de violencia institucional y estructural (Rodríguez Morales, M. 2010) que durante siglos ha tenido a nuestras comunidades en rezago, discriminación y desigualdad.

Las investigaciones, el trabajo psicosocial comunitario y pedagógico con las poblaciones afro en el huila, han logrado entre otras cosas reconocer que las organizaciones sociales afro llevan más de 20 años de trabajo. En el departamento han tenido un crecimiento en los últimos diez años, aunque no gozan de una alta representatividad política tienen representantes de la mesa nacional de víctimas y han logrado reconocimiento a través de programas vinculados a secretarías de desarrollo social y por entidades del orden nacional con quienes han ejecutado proyectos productivos y de desarrollo social.

La ciudad de Neiva conglomerada la mayor parte de organizaciones y recientemente hace cinco años se vienen consolidando nuevas propuestas de organización, con tensiones entre los liderazgos, pero con objetivos comunes que apuestan entre otras cosas por contar con una caracterización real de la población en el departamento, estructurar una política pública afrohuilense y

responder las necesidades de la población con programas y proyectos de emprendimiento y cultura.

De otro lado, la relación de las comunidades con actores institucionales y políticos se han visto fortalecidas y más horizontales en los últimos años, por ejemplo, logrando dentro de la última administración local una representación como secretario de educación del Neiva con Giovanni Córdoba Rodríguez un profesor reconocido por sus méritos en la ciudad y auto reconocido afrodescendiente.

Así mismo, las mujeres afro huilenses han obtenido su reconocimiento y espacio laboral de inclusión dentro de los programas de la secretaria de la mujer, infancia y adolescencia, entre otros, que, si bien no resuelve estructuralmente las carencias y desigualdades de la población afro con el territorio, posibilita iniciar acciones y transformaciones desde dentro.

Alrededor de estos alcances, ciertas organizaciones afro han estado desarrollando proyectos en programas de la alcaldía y la gobernación del Huila. Aunque se desconoce aun públicamente y en datos oficiales el impacto para las comunidades, familias y población afrohuilense en general.

Conflicto social y pandemias, impactos sociales sobre las comunidades afrohuilenses

En los diagnósticos sociales realizados con las comunidades ha establecido que parte de la población están registradas como víctimas de las violencias directas de grupos armados en sus territorios de origen, sufriendo el

desplazamiento forzado desde los departamentos del Cauca, Valle del Cauca, Nariño y Buenaventura. Estas poblaciones se han establecido en Neiva consolidando familia donde según los relatos llevan más de tres generaciones establecidas en la ciudad de Neiva, por tanto, más de 40 años en el departamento.

Tabla 2. Registro de organizaciones afro en el Huila

Organización	Municipio	Fecha de resolución
Asociaciones afrodescendientes “Afro La Plata”	La Plata	06/02/2015
Asociación "AFROPAIS"	Pitalito	06/07/2018
Asociación de afrocolombianos residentes en el sur del Huila	Pitalito	12/15/2009
Asociación Negritudes del Sur del Huila y Pitalito	Pitalito	02/03/2014
Afrocolombianos en el Huila "AFROHUILA"	Neiva	04/16/2008
Asociación afrocolombianos víctimas del conflicto armado interno en Colombia - ASOAFROVIC	Neiva	11/04/2014
Asociación Colombiana de afros nacidos Y residentes en el Huila	Neiva	06/05/2018
Asociación de afrocolombianos residentes en el Huila	Neiva	08/21/2003
Asociación de afrodescendientes residentes en el Huila	Neiva	03/29/2010
Fundación para el desarrollo de la población afrodescendiente del Huila	Neiva	11/19/2014
Asociación de afrocolombianos del centro del Huila BARULE	Garzón	Sin fecha

Nota. Fuente: Sistema de Registro del DACN- Ministerio del Interior⁴

⁴ Se puede revisar en; <https://sidacn.mininterior.gov.co/DACN/Consultas/ConsultaResolucionesOrgConsejoPublic?grid-page=1>

En la actualidad el país continúa en una crisis sociopolítica y atraviesa en paralelo una crisis de salud pública mundial por pandemia. El empobrecimiento socioeconómico, impacta además la vida familiar, psicológica, emocional, y repercute en las dimensiones culturales si consideramos que son las poblaciones más desfavorecidas y con características sociales y racialmente diferenciadas las que han sido impactadas por estos problemas.

La pandemia generada por la COVID-19 en el año 2020 en Colombia generó unos impactos negativos incalculables que se sumaban a los anteriores rezagos políticos y sociales. En términos de pobreza multi dimensional las comunidades afro en el Huila se ubicaron en el 30,6% de pobreza, los indicadores que presentan mayores niveles de privación en todos los dominios son: Trabajo informal, bajo logro educativo, rezago escolar, inadecuada infraestructura sanitaria, poco acceso a consumo de agua, sin seguridad social, en el respectivo orden.

Si bien es un virus que contagia sin discriminar procedencias culturales o posiciones jerárquicas en la sociedad, afecta fuertemente las poblaciones más vulnerables, marginadas y excluidas histórica y socialmente, entre ellas las poblaciones afrodescendientes.

Según los estudios, el impacto psicológico originado por la pandemia del 2020, en su medida preventiva a través de la cuarentena se producen unos efectos amplios, sustanciales que puede ser duradero en el tiempo y que afectan tanto a la población en general como al personal de salud expuesto (Medina y Jaramillo-Valverde, 2020). Dentro de ellos, el aislamiento social, la limitación de la movilidad o la cuarentena extensa de la población no solo genera un impacto para la economía sino afecciones emocionales y psicológicas, reacciones desadaptativas, estados mentales estresores, posibles problemas mentales, así como una exacerbación o recurrencia de trastornos mentales preexistentes (Caballero-Domínguez y Campo-Arias, 2020). Dentro de las múltiples situaciones estresantes están reacciones violentas, así el hecho de que las pérdidas familiares generan impactos emocionales por situaciones de duelos no resueltos y prácticas fúnebres no concluidas como culturalmente se acostumbra.

Como datos demográficos y epidemiológicos, para octubre de 2020 se han presentado un total de diez y ocho mil cuatrocientos setenta y siete (18.477) casos confirmados de COVID-19 en población afro, el 3,68 % del total de casos nacionales (INS, 2020). Para el año 2021 al mes de julio, el número total ya eran más de

ciento un mil (101) mil, con más de tres mil fallecidos (3000) fallecidos (INS, 2021). Sin embargo, estos datos dependen de la variable etnia, la cual a su vez depende de la aplicación y listado censal actualizado por departamento y municipio, así como el autorreconocimiento, por tanto, no vincula al total real de la población, lo que no permite medir adecuadamente la incidencia de casos frente a la población y puede ser un número de impacto mayor.

Sumado a ello, la situación de confinamiento lleva a las empresas y producciones de servicios a prescindir de personal de trabajo, uno de los grupos más afectados es la juventud afrodescendiente, al enfrentarse a situaciones de exclusión del sistema educativo, el acceso a bienes y servicios y la discriminación frente al empleo.

En el caso del huila, se ha reconocido en los informes del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de la cooperación canadiense, adelantó la Encuesta sobre Seguridad Alimentaria y Alimentación de los más afectados por la pandemia en Colombia (RIMIPS, 2021) que en el Huila, en una encuesta a 455 personas señalan que el 60% de los hogares reportan tener menos ingresos comparado con su situación antes de la pandemia, el 8% de los hogares enfrentó

inseguridad alimentaria severa, lo cual quiere decir que estuvo en riesgo de sufrir hambre, así mismo, el 64% de los hogares encuestados en el Huila disminuyeron el consumo de carne o pescado como una estrategia para mitigar la crisis económica originada por la pandemia.

En el acompañamiento permitió corroborar que la situación de pandemia para las familias afrodescendientes tuvo su impacto las dimensiones psicosociales, culturales y materiales. De acuerdo con un diagnóstico social cuyos resultados se publicarán posteriormente, de 37 familias entrevistadas entre la ciudad de Neiva, municipio de Campo alegre y Rivera, en más del 75% de las familias argumentan que su situación económica desmejoró, la mayor parte por pérdida de empleo, cierre de negocios propios, considerando que más del 44% tenían negocio independiente, lo que incidió en la falta de al menos un alimento, sumado al alza de precios en general de la comida. De acuerdo con los relatos de líderes de organizaciones, pese a que el gobierno y la administración local destinaron recursos durante los meses de confinamiento, muchas de las poblaciones no estaban en los registros y listados de entrega, no recibieron apoyo alimentario o subsidiario, y su apoyo fueron las

redes familiares, organizaciones y redes barriales.

Esto evidencia que, en una ciudad con alto número de población afrodescendiente en posible situación de riesgo y vulnerabilidad social, hay una gran necesidad de partir por el reconocimiento poblacional sociodemográfico con dimensiones claras de bienestar. Pues a pesar de los recursos solidarios, las poblaciones afro siguen siendo excluidas por la falta de reconocimiento y gestión de sus necesidades tanto por las administraciones públicas, como por las organizaciones de base. También ha demostrado una falta de articulación entre las acciones de programas y proyectos locales con los planes de desarrollo de las organizaciones afro locales, quienes deben consolidar sus prácticas de liderazgo y gestión para la comunidad, antes que para la consolidación de sus propias asociaciones.

La situación de Colombia no fue soportable, se cumulo una crisis social a raíz de las violencias, líderes sociales asesinados, dentro de ellos campesinos, afros, indígenas, pobreza, desempleo, con el 42,5% de su población en condición de pobreza monetaria y con el 15,1% de la misma en condición de pobreza monetaria extrema, que muestra una Colombia en llamas (Sousa Santos, 2021) y un neoliberalismo abrasivo y violento. El país vivió el

levantamiento social en abril 2021 que mostro una protesta social y paraliza a una colombiana ávida por el reclamo de derechos básicos a la vivienda, salud, trabajo, educación, que tendrán graves impactos a nivel económico en las familias, así como en la salud y educación, por lo menos, mientras la movilización posibilita cambios en la estructura de las políticas de gobierno.

¿Quiénes se levantaron allí? Miles de colombianos y colombianas, jóvenes, afros, indígenas, campesinos, recibiendo la represión de la institucionalidad. El descontento social se mostró una movilización histórica en las calles con mucho colorido estético, artístico, diversidad de expresiones musicales, barriales, organizaciones juveniles, que ávidos de gritar su indignación se vieron enfrentados a escuadrones y agentes de la fuerza pública que dejaron saldos aproximados de al menos 3.798 víctimas de violencia donde 1248 fueron víctimas de violencia física, 4167 homicidios presuntamente cometidos por miembros de la Fuerza Pública, 1649 detenciones arbitrarias en contra de manifestantes, 705 intervenciones violentas en el marco de protestas pacíficas, 65 víctimas de agresiones oculares, 187 casos de disparos de arma de fuego, 25 víctimas de violencia sexual y 6 víctimas de violencia basada en género (Temblor-ONG, INDEPAZ, 2021). Además de

otras graves violaciones a derechos humanos que se espera estén investigando, como la decapitación⁵, mutilación y desaparición de jóvenes que se enfrentaron.

En este escenario, las poblaciones de jóvenes y otras personas que salieron a los puntos de resistencia y de protesta fueron poblaciones afrocolombianas, indígenas, campesinos, gente de "pie", de barrio, sin recursos, sin trabajo, sin seguridad social, en cuya base estructural esta las violencias históricas de racismo y clasismo, reflejadas en las segregaciones tanto urbanas como rurales que acudieron a las principales ciudades del estallido, por ejemplo, Cali como epicentro. Y es que la capital valle caucana ha sido un acento importante tanto colonial desde el siglo XVIII dadas sus condiciones geográficas y de control de la tierra por esclavistas que facilitaron el control del comercio hacia el centro y sur de país, así como otras producciones agrícolas, así como de urbanización (Urrea-Giraldo y Candelo Álvarez, 2017).

⁵ Desde el mes de junio de 2021 se investiga el asesinato de un joven de 23 años de la llamada "primera línea" de las protestas, encontrado decapitado. Revisar: <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/06/21/santiago-chocha-el-crimen-del-joven-decapitado-en-tulua-que-recuerda-la-oscura-epoca-del-paramilitarismo/>

Pero, sobre todo ha sido y es la primera capital de acogida de los flujos migratorios, poblaciones completas del pacífico norte y sur, de Nariño, del Cauca, de Antioquia, llegan a Cali expoliadas y en diásporas por la guerra en sus territorios. Reconocida como una ciudad alta en términos de desplazamiento que para marzo de 2021 su departamento, Valle del Cauca, tuvo 26 eventos de desplazamiento masivo de 3237 familias, 10,097 personas, de los cuales 21 fueron desplazamiento intraurbano de 26 barrios del distrito de Buenaventura en donde los grupos armados ilegales sostuvieron enfrentamientos en las calles de estos barrios, sumado a las condiciones de confinamiento por la crisis de salud que presentó en el Valle del Cauca 15 eventos de Confinamiento lo que significa que este año en ese mismo periodo existe un aumento de los eventos en 253 % ya que se han presentado 55 confinamientos que han afectado a 111 comunidades étnicas (Defensoría del Pueblo, marzo 2021).

Son los jóvenes, las familias, las mujeres, donde las poblaciones afrodescendientes son de las más vulnerables del país quienes han sufrido la guerra, el saqueo de sus tierras, el desplazamiento forzoso, el empobrecimiento y segregación a sectores en condiciones de pobreza y hambre, falta de empleo, de atención en una crisis de salud pública, la

masacre constante a 5 jóvenes, como la masacre de llano verde⁶, y otras muestras más a jóvenes originarios y afro en diferentes partes del país, dimensiones límite que estallaron y que actualmente siguen cobrando retaliación contra las poblaciones que marcharon y gritaron en las calles.

De esta manera, lo que se quiere resaltar, es la lucha social que han tenido que enfrentar las comunidades afro en Colombia contra el juvenecido como forma sistemática de precarización y de muerte física, moral, cultural (Valenzuela, 2015) de las denominadas “economías de la muerte” como un poder entre actores del conflicto armado, ilegales y legales (Santana-Perlaza, 2021) que se han impuesto por siglos en la reciente historia de las poblaciones afrocolombianas. Pero que justamente lleva a que la lucha se mantenga, no solo en las calles, sino que se organice, se reflexione, se cuestione, se colective, se politice y se eduque. Una lucha que desde la pedagogía emancipatoria genere conciencias políticas deliberantes.

⁶ Masacre de cinco jóvenes entre los 14 y 16 años, ocurrida el 11 de agosto de 2020 cuyos cuerpos tenían signos de tortura y tiros de gracia, en un cañaduzal a pocos metros de llano grande, Cali. Revisar: <https://www.clacso.org/masacre-de-cinco-jovenes-afrocolombianos-en-barrio-llano-verde-en-cali/>

La educación propia: un compromiso social y político con la comunidad afrohuilense

El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella.

Paulo Freire

Como parte de las experiencias investigativas, del acompañamiento social-comunitario, desde las reflexiones hechas con las pedagogías críticas, emancipadoras, propias, populares, y en compañía con líderes, organizaciones afro, personas afrodescendientes en el Huila, estas líneas permiten preguntarnos por la responsabilidad histórica de la sociedad Huilense con la comunidad afrodescendiente, además de su propia comunidad, por tratarse de una población doblemente víctima de las violencias estructurales y de las violencias directas de los grupos que las han llevado a segregarse por el país, a perpetuar el éxodo de sus ancestros y diáspora de su cultura.

El maestro Paulo Freire (1976) en Educación para el cambio sostuvo que el profesional, una sociedad preponderantemente alienada, es un sujeto privilegiado. Y que, como tal, el compromiso de este sería unirse al proyecto de nación, pero se refiere allí, a un proyecto de cambio, de transformación y de emancipación de la sociedad oprimida y esclavizada. Pero ese cambio, para

el autor, está en la educación, e implica que el ser humano haga una búsqueda donde el hombre sea sujeto de su propia educación y no objeto de ella, lograda a través de una “comunidad de conciencias”, en la medida de todas las personas (pág. 8).

La idea de partida es que la sociedad en su deuda social y política con las comunidades afro continua con una matriz colonial eurocéntrica impuesta a las realidades de América Latina. Y es la escuela el sistema que permite sostener esa matriz. El sistema educativo promueve ciudadanías, mentes y masas, la cultura, la humanización. Por ello el proceso educativo debe permitirse un proceso liberador, que permita a las personas salir de la cultura cerrada, homogenizada, opresora, y que reconozca las diferencias y diversidades culturales de sus propios grupos sociales.

De esta manera, el sentido de la educación es un horizonte político, libertad y educación. En el marco histórico de las luchas populares, la movilización social étnica que ha caracterizado por décadas a Colombia desde los setenta del siglo pasado a la fecha, se gestaron como vimos, importantes movimientos preocupados por promover en sus territorios la transformación educativa propia.

Desde los noventa, el movimiento pedagógico de

carácter étnico en su lucha y reivindicación logró incorporar en el ámbito de las políticas educativas públicas los problemas de la educación desde los grupos étnicos del país. Pretendió la reforma a la política educativa nacional concibiendo un cambio en la escuela, el currículo, los contenidos escolares, la evaluación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación y la escuela en relación con las diferencias étnicas y culturales, la educación apareció en el contexto como el emblema étnico político (Castillo et al., 2005). Desde allí, el concepto de etnoeducación aparece en el discurso y normativa oficial del ministerio de educación de Colombia, pero también ha sido un constructo crítico de las comunidades indígenas y afrodescendientes quienes sienten esta categoría lejana a las realidades, epistemologías y cosmovisiones propias de cada etnia.

Lo que lleva a proponer que la etnoeducación afrocolombiana, afroeducación, sea un proyecto educativo en un proceso de desalineación, de humanización identitario, antipatriarcal y decolonialista (Meneses Copete, 2016) reivindicativo, dignificador y de memoria. Cuestión que está más allá de incluir en los currículos una cátedra, un currículo o actividades folclóricas y artísticas.

En este contexto histórico fueron surgiendo además de decretos, resoluciones y lineamientos ministeriales, muchas instituciones de educación que adoptaron acuerdos para el acceso de grupos étnicos en la educación superior.

En el Huila, la Universidad Surcolombiana con el acuerdo 18 del año 2002 establece medidas para los aspirantes por los denominados “régimenes especiales”. Que les brinda cupo a cuatro poblaciones diferenciadas; miembros de comunidades negras, comunidades indígenas, desplazados por la violencia y reinsertados por proceso de paz.

Desde entonces, este acuerdo genera unas dinámicas de organización de unidades, programas y facultades, ha tenido logros para las comunidades al profesionalizar muchos jóvenes que retornan a sus territorios a trabajar para la comunidad, aunque no siempre sucede. Ha presentado muchos retos para darle cumplimiento y equidad en el acceso al cupo. Ejemplo de esto ha sido el trabajo del Cabildo Indígena Universitario -CIUSCO que de la mano con el Consejo Indígena Regional del Huila han velado por establecer mecanismos de verificación y control de los aspirantes, promoción del acceso desde una lengua materna, así como reflexiones y exigencias a la institución para hacer un acompañamiento para la

permanencia y graduación asertiva. Las formas de lucha y resistencia de estas comunidades la hemos investigado desde otras categorías de análisis y experiencias de politización que visibilizan el rescate cultural desde la acción política juvenil indígena (Rebolledo Cortes, 2018).

Sin embargo, las comunidades afro dentro del contexto universitario no tienen un proceso organizado entre estudiantes y estos procesos no cuentan con una veeduría ni seguimiento. Al no haber organización, tampoco se posibilita un dialogo y reflexión en torno a la presencia de lo afro en la universidad, a excepción del trabajo de algunos docentes e investigadores que desde sus propios autorreconocimientos como afrodescendientes o por interés propio por la diversidad cultural y étnica apoyan causas desde reflexiones en espacios académicos. De este modo, se cuenta con educadores reflexivos y comprometidos, pese a que las necesidades del entorno educativo requieren la vinculación de educadores formados desde la diversidad, lo étnico, y con alta sensibilidad por las comunidades, es decir, educadores originarios de comunidades étnicas.

Por otra parte, en el Huila a nivel de instituciones de educación superior, solo la Universidad Nacional Abierta y a Distancia cuenta con un programa de licenciatura en etnoeducación,

que en consulta con los coordinadores de programa (líderes locales entrevistados en la universidad) es un programa que tienen más acogida por parte de comunidades indígenas, en otros departamentos como Putumayo, Caquetá, y al sur del Huila, en la sede de la Plata. Pero tampoco hay antecedentes y registros de investigaciones, sistematizaciones o proyectos con la comunidad.

De este modo, se reconocen algunos educadores afrodescendientes que desarrollan su labor educativa con un compromiso reivindicativo, de auto reconocimiento, sin ser etnoducadores formados y especialistas en los temas de la educación afro. Pero deja cuestionamientos sobre el compromiso del Ministerio Nacional y la secretaria de educación del departamento por generar estrategias efectivas para promover la formación de docentes en el tema, la potenciación de la investigación desde la cuestión afro, la proyección social, la reflexión y construcción social de lo afro en el contexto educativo y, por tanto, en las ciudadanías locales. Los interrogantes invitan a pensar las políticas de educación afro en el departamento del Huila, que pasa por algo más que tratar de implementar la cátedra de estudios afrocolombianos, la que, además, no ha sido sistemática. No existen tampoco registros de quienes somos, cuantos,

procedencia, descendencia, y como se planteó anteriormente, tampoco registros claros de la organización política.

A 100 años de la propuesta pedagógica liberada de Paulo Freire, nos seguimos pensando ¿cómo las poblaciones oprimidas pueden ganar el goce de sus derechos y libertades humanas? Si no las conocemos ni permitimos reconocer voces y sus praxis ¿Cómo las comunidades afrohuilense, oprimidas por un sistema educativo aun excluyente y discriminador, siguen resistiendo a la homogenización y exclusión social? siendo la clave la pedagogía del oprimido, una pedagogía humanista y liberadora que permita a los oprimidos descubrir el mundo de la opresión y comprometiendo su praxis para la transformación de la realidad opresora (Freire, 1993). ¿Cómo vamos a transformar la cultura de la dominación en una cultura comprensiva, incluyente, diversa? Deconstruir los mitos, la representación y las actitudes frente al otro diferente, en la cultura Huilense, permitiría cambiar la estructura opresora. Y en ello, el papel del afro educador es revolucionario.

Algunas conclusiones para seguir reconstruyendo

En este documento se deja un panorama afro en el Huila, con solo unas líneas que permitan seguir pensando y construyendo

las cuestiones para la organización de las comunidades afro, sus necesidades en tiempos de crisis sociales, y una educación propia o afroeducación en el departamento.

La crisis social y política que vive el país hoy dando lugar al además del levantamiento a las diversas formas de exclusión racismo y violencia estructural que por cientos de años sigue en la matriz colombiana, encuentra un pueblo afrocolombiano como las poblaciones más subsumidas en la precarización en todas las dimensiones, jóvenes, familias y territorios en general.

El movimiento social afrocolombiano habrá de pensarse ya no únicamente desde la asociación formal reconocida, sino también, desde la emergencia de actores, el levantamiento comunitario, barrial, con la activación de otras formas de protesta y politización performativas de grupos de personas, sobre todo los jóvenes, que se arman con herramientas estéticas, culturales, artísticas, en las calles y de frente a los aparatos, sistemas y dispositivos de necropolíticas de los gobiernos coloniales. Serán los nuevos sujetos descolonizados contra las viejas estructuras coloniales.

Desde el trabajo de acompañamiento social y comunitario se reconoce que las organizaciones afro en el departamento del Huila se presentan tantos logros como

tensiones y retos por abarcar. Frente a esto último, las relaciones filiales entre organizaciones deben consolidarse desde la fraternidad y la unión por las causas, las diferencias en principios, cosmovisiones, posturas políticas y objetivos organizativos, aunque varían, tienen puntos de encuentro para superponer los procesos y no para continuar desviándolos o generando competencias. En ello, las organizaciones se deben a mismas la consolidación de un movimiento social unido. La reivindicación debe sumar fuerzas para enfrentar la sociedad y el contexto poscolonial.

En termino políticos, aunque hay iniciativas y expectativa respecto a la construcción de una política Afrohuilense, la administración local tiene aún compromisos pendientes. Pese a los reclamos que han hecho las asociaciones y comunidades afro por su reconocimiento, hay una gran necesidad de conocer, establecer y comprender como están las comunidades afro en territorios específicos con relación a sus condiciones sociales, culturales, educativas, económicas, de salud, entre otras dimensiones, así como pensarse junto con la academia la forma en que potenciara la reflexión, la discusión, el acuerdo, la investigación y proyección de lo afro en el departamento. Situación que se hace mas relevante cuando las condiciones de pandemia y estallido social ha abierto mas las

brechas de acceso a los recursos y segregado las poblaciones ya empobrecidas.

Por su parte, la academia en el Huila aún debe mucho a las comunidades. Porque tiene un compromiso histórico pendiente por develar las estructuras que desde ella misma se ha impuesto sobre las poblaciones afrodescendientes. Desde el reconocimiento de sus poblaciones afro estudiantiles, la formación de sus docentes mestizos tanto como afros en temas de inclusión y diversidad étnica, así como el desarrollo de políticas, programas y currículos.

Finalmente queda mucho por construir, visibilizar, deconstruir y potenciar frente a las formas en que de descoloniza la cultura Huilense, se organizan política y culturalmente las comunidades con todas poblaciones de adultos, mujeres, jóvenes afro, y el tejido entre el pensamiento popular y académico. Cultura, política y educación, son categorías con las que seguiremos tejiendo quienes nos definimos, trabajamos con y desde lo afro en la región.

Referencias

Banco Mundial, (2010). La formulación de políticas en la OCDE: Ideas para América Latina. Documento de Trabajo, (59207). Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/929251468017>

387470/pdf/592070WPOSPANI101public10BOX358364B.pdf

Castillo Guzmán, E.; Hernández Bernal, E.; Rojas Martínez, A. A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 48, enero-junio, 2005, pp. 38-54

Carabalí Carabalí, J. (2020) Participación Política de las Comunidades Negras en Colombia: Consultiva y Consejos Comunitarios. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/340384677_Participacion_Politica_de_las_Comunidades_Negras_en_Colombia_Consultiva_y_Consejos_Comunitarios

Caballero-Domínguez, C. C., y Campo-Arias, A. (2020). Problemas de salud mental en la sociedad: un acercamiento desde el impacto del COVID 19 y de la cuarentena. *Duazary*, 17(3), 1-3. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3467>

DANE, Resultados Del Censo Nacional De Población Y Vivienda 2018. Disponible en: dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/presentacion-grupos-eticos-poblacion-NARP-2019.pdf

- Departamento Nacional de planeación DPN. Caracterización población afro en el Huila. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Fichas%20Caracterizacion%20Territorial/Huila_Neiva%20ficha.pdf
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. — México, D. F: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.*
- Freire, G.; Díaz-Bonilla, C.; Schwartz Orellana, S.; Soler López, J.; y Carbonari, F. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/316161533724728187/pdf/129298-7-8-2018-17-30-51-AfrodescendientesenLatinoamerica.pdf>
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio (Vol. 4)*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1982) *la educación como practica de libertad*. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores. S.A.
- Grueso, L.; Rosero, C.; y Escobar, A. (1997). *El proceso organizativo de comunidades negras en Colombia*. *Ecología política*, 47-64.
- Hall., S. (1997) *Cuestiones de identidad cultural*. Ed. Amorrortu.
- Invernon Duconge, G., y Guizardi, M. L. (2014). *Diásporas, etnicidad y etnogénesis: de las reflexiones teóricas a los estudios de caso sobre las comunidades afrodescendientes en América latina*. *Papeles de Trabajo* (28), 95-119. En: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/11891> <https://doi.org/10.35305/revista.v0i28.70>
- Instituto nacional de Salud (2020) *Boletín epidemiológico semanal, Comportamiento de COVID 19 en población afrocolombiana 2020, semana 33*. Extraído de: <https://www.ins.gov.co/buscaor->

- eventos/BoletinEpidemiologico/2020_Boletin_epidemiologico_s emana_33.pdf
<https://doi.org/10.33610/23576189.2020.16>
- Instituto nacional de Salud (2021) Boletín epidemiológico semanal, Comportamiento de COVID 19 en población afrocolombiana 2021, semana 21. Extraído de: https://www.ins.gov.co/buscad or-eventos/BoletinEpidemiologico/2021_Boletin_epidemiologico_s emana_21.pdf
<https://doi.org/10.33610/23576189.2021.21>
- Instituto de estudios para el desarrollo y la paz - INDEPAZ (2021) Informe de Temblores ONG, Indepaz y País a la CIDH sobre la violación sistemática de la Convención Americana y los alcances jurisprudenciales de la Corte IDH con respecto al uso de la fuerza pública contra la sociedad civil en Colombia, en el marco de las protestas acontecidas entre el 28 de abril y el 31 de mayo de 2021. Recuperado de: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/06/1-Informe-CIDH-Versio%CC%81n-Conjunta.final_.pdf
- Louidor. W (2016) Las articulaciones del desarraigo en América Latina, El drama de los sin hogar y sin mundo. Ed. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- <https://doi.org/10.2307/j.ctv893gwg>
- Mato, D. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. Universidad Nacional del Nordeste, Centro de Estudios Sociales. De prácticas y discursos, 9 (13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134412>
- Medina, R. M., y Jaramillo-Valverde, L. (2020). El COVID-19: Cuarentena y su Impacto Psicológico en la población. En; <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/452>
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.452>
- Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Navarrete, M. C. (2001). Cimarrones y palenques en las provincias al norte del Nuevo Reino de Granada siglo XVII. *Revista Fronteras de la Historia*, 6, 97-126. <https://doi.org/10.22380/20274688.703>

- Navarrete, M. C. (2011). Los cimarrones de la provincia de Cartagena de Indias en el siglo XVII: Relaciones, diferencias y políticas de las autoridades. *RITA: Reveu Interdisciplinaire des travaux sur les Amériques*, Paris, (5), 1-19.
- RIMIPS (centro latinoamericano para el desarrollo rural) Los hogares rurales en el Huila, los más afectados por la pandemia en Colombia. abril 30, 2021. Extraído de: <https://www.rimisp.org/noticia/los-hogares-rurales-en-el-huila-los-mas-afectados-por-la-pandemia-en-colombia/>
- Rebolledo Cortés, H. S. (2018). Interculturalidad y educación superior en Colombia: análisis de las comunidades indígenas. Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/15665>
- Rodríguez Morales, M. M. (2010). La invisibilidad estadística étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia. *Trabajo Social*, (12), 89-99. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/18970>
- Santana-Perlaza, G. (2021). El Charco: geografía del terror y economía de la muerte, revista digital *Diáspora*, extraído de: <https://diaspora.com.co/el-charco-narino-geografia-del-terror-y-economia-de-la-guerra-y-la-muerte/>
- Santos, B. D. S. (2018). Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata.
- Santos, B. D. S. (2021). Colombia en llamas: el fin del neoliberalismo será violento. Extraído de: <https://www.clacso.org/colombia-en-llamas-el-fin-del-neoliberalismo-sera-violento/>
- Wabgou, M. (2012). Movimiento social Afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina -UNIJUS, Ed. Universidad Nacional de Colombia.

La articulación de organizaciones sociales desde la educación popular

Articulation of social organizations from popular education

A articulação das organizações sociais desde a educação popular

Luis Enrique Buitrago Pinzón

Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
lbuitragop@educacionbogota.edu.co

Nubia Patricia Estupiñán Soler

Magister en Desarrollo Educativo y Social
Escuela Popular de Artes y Oficios
nupaes@gmail.com

Resumen

El presente artículo presenta las reflexiones y aprendizajes construidos a partir de la sistematización de dos experiencias de articulación, entre organizaciones sociales en las que participó la Escuela Popular de Artes y Oficios EPAO, que se desarrollaron entre 2013 y 2019 en el suroriente de Bogotá. El ejercicio de sistematización nos permitió hacer explícitos hechos, sentimientos y pensamientos que nos llevaron a concretar reflexiones sobre elementos prácticos, en diálogo con aspectos teóricos sobre las organizaciones sociales, la educación popular y sus aportes en procesos de articulación; de tal manera que consideramos importante difundirlas pues llaman la atención sobre puntos que consideramos relevantes para las organizaciones sociales ya que contribuyen con un asunto fundamental, este es: tejer juntanzas, articularnos, sumar fuerzas para afrontar las condiciones adversas que se han agudizado por el efecto de la pandemia.

Palabras clave: Educación popular, organizaciones sociales, articulación, sistematización de experiencias.

Abstrac

This article presents the built reflections and learnings from the systematization of two articulation experiences between social organizations in which the Popular school of Arts and Crafts EPAO took part, which were developed between 2013 and 2019 in the southeast of Bogota. The systematization exercise enabled us to make explicit facts, feelings, and thoughts that led us to specify reflections on practical elements in dialogue with theoretical aspects about social organizations, popular educations, and their contributions in articulation processes; In this way, we consider important to disseminate them as they draw attention to points that we consider relevant for social organizations as they contribute to a fundamental issue, this is: weaving together, articulating, joining forces to face the adverse conditions that have worsened due to the effect of the pandemic.

We start the reconstruction of the experiences with the aim that this story serves as contextualization; subsequently, it mentions the principal reflections that emerged from the process and finally some brief conclusions.

Keywords: Popular education, social organizations, articulation, systematization of experiences.

Resumo

Este artigo apresenta reflexões e aprendizados construídos a partir da sistematização de dois experiências de articulação entre organizações sociais, nas que participou a Escola Popular de Artes e Ofícios EPAO, ocorrida entre 2013 e 2019 no sudeste de Bogotá. O exercício de sistematização nos permitiu explicitar fatos, sentimentos e pensamentos que nos levaram a reflexões concretas sobre elementos práticos, em diálogo com aspectos teóricos sobre organizações sociais, a educação popular e suas contribuições para os processos de articulação; de tal forma que consideramos importante a divulgação, chamando a atenção para pontos que consideramos relevantes para as organizações sociais que contribuem para uma questão fundamental, que é: tecer articulações, articular-nos, adicionar forças para enfrentar as adversidades que se tiveram agravado pelo efeito da pandemia.

Partimos da reconstrução das experiências para que este relato sirva de contexto, para depois citar as principais reflexões que surgiram do processo e, por fim, algumas breves conclusões.

Palavras-chave: Educação popular, organizações sociais, articulação, sistematização de experiências.

La movilización social viene ocupando durante los últimos veinte años un papel cada vez más importante en la definición de las formas de gobierno y en general de la agenda política de los pueblos, esto se puede comprobar de forma relativa en el ascenso al poder vía democrática de gobiernos de izquierda o corte progresista, que comienzan en Venezuela hacia el año de 1999 y que continúan en países como Argentina, Brasil, Ecuador, Bolivia, Uruguay y de una manera más reciente en México o Perú, estas alternancias más allá de sus resultados, dicen mucho de la dinámica política interna de los países y de la concreción o cristalización de procesos históricos y movimientos sociales como el caso del MAS en Bolivia, del PT o el MST en el Brasil, los Piqueteros en Argentina o los Cocaleros en el Ecuador.

Este movimiento social también es el resultado de la suma de organizaciones sociales puestas en un territorio que tienen la capacidad de formar, organizar y articular propuestas reivindicativas de distinto orden en un objetivo común, son actores que se ubican en los sectores populares, no son los grandes

dirigentes de partidos políticos, agremiaciones campesinas o sindicales, no pertenecen a grandes plataformas sino más bien constituyen el cotidiano del movimiento hecho organización social.

El presente artículo tiene la intención de poner en escena algunos elementos de esa cotidianidad de las organizaciones sociales y la manera en que estas logran impactar el territorio, haciendo énfasis en la articulación de experiencias y el aporte que tiene la educación popular tanto para los procesos organizativos como para los ejercicios de articulación, la manera en que se propone hacerlos explícito es a través de la sistematización de dos experiencias en las que la Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios ha hecho parte.

Reconstrucción de la experiencia

La Fundación Escuela Popular de Arte y Oficios -EPAO- nace hacia comienzos del nuevo milenio como una propuesta para generar alternativas frente a una forma de poder hegemónico y hegemónico, que históricamente ha afectado de manera particular a poblaciones y

territorios que se caracterizan por un alto nivel de vulnerabilidad:

Desde el año (2003) con la idea de construir una propuesta de formación basada en los preceptos de la educación popular, que se desarrollara en sectores populares de la ciudad de Bogotá, algunos estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Nacional de Colombia, nos dimos a la tarea de reflexionar, estudiar y discutir las formas tradicionales de educación e investigar las que considerábamos podrían representar una alternativa real. (Buitrago, 2016, pág. 163)

Desde el inicio en la EPAO se plantearon como ejes transversales: a) La pedagogía del amor y la esperanza, b) equidad de género, c) los Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, d) Equilibrio: cuerpo, mente, espíritu, energía, conciencia, y como ejes temáticos se pensaron: a) Arte, cultura y oficios, b) Cultura Política, c) Ecología y Medio Ambiente, d) Terapias Holísticas y pensamiento cosmogónico.

La primera experiencia en campo para la EPAO sucedió hacia el año 2008 en el momento en que se decide articular con la Red de comunicadoras y comunicadores alternativos Loma Sur, esta fue una experiencia de trabajo mancomunado en la elaboración de piezas comunicativas con un

alto componente crítico, trabajando con estudiantes de los grados 9, 10 y 11 de educación secundaria de varios colegios ubicados en la localidad de San Cristóbal. En adelante fueron varios los escenarios y temáticas de trabajo en los que la EPAO aportó a la consolidación de procesos de organización social de base, ya no solo en la localidad de San Cristóbal sino en varias localidades más:

El contexto de cada sector en los que hemos participado ha determinado formas diversas y particulares de organización, así como de construcción del horizonte político. En Bosa¹ por ejemplo se aportó en la construcción de una organización de segundo nivel (Multired Alimentaria de Bosa 2007 - 2010) que integraba varios colectivos de dicha localidad en la que trabajaban organizaciones juveniles, líderes comunitarios y proyectos productivos de diversa índole, todos relacionados con la política pública de seguridad alimentaria. En Rafael Uribe Uribe² la organización juvenil optó por trabajar en alianza (AF3-C Alianza y Fuerza de tres Comedores Comunitarios 2011 - 2014) que reunió a los procesos juveniles de tres comedores comunitarios de

¹ Localidad de Bogotá ubicada hacia el suroccidente

² Localidad Ubicada al sur de la ciudad de Bogotá

dicha localidad, terminaron sumándose dos más teniendo como objetivo la participación juvenil y la defensa de los derechos humanos en la localidad. (Buitrago, 2016, pág. 164)

En el año 2012 el trabajo de la EPAO se consolidaba y alcanzaba visibilidad en el territorio, hecho que había permitido que la fundación fuera postulada y galardonada con el segundo puesto de alternativas de paz y convivencia, una experiencia piloto para el trabajo con jóvenes en una apuesta de consumo responsable de sustancias psicoactivas en la localidad de Rafael Uribe.

Este hecho significativo, más la resonancia que había generado el trabajo con jóvenes en algunos sectores de la ciudad, abrió la posibilidad de participar en la ejecución de Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PPSAN), lo que desencadenó dos resultados que terminaron siendo definitivos: de un lado zanjó una discusión que ya se había vuelto histórica respecto a ejecutar proyectos para el estado y de otro terminó por dividir al equipo de una manera en que ya no se compondría.

Entre el 2011 y 2020 operamos PPSAN en Bogotá en escenarios populares urbanos y en la región en contextos campesinos. El desarrollo comunitario es el componente en el que la EPAO

concentra su mayor energía y se mueve en buena parte fuera de la órbita institucional, este ámbito estaba caracterizado por tratar de cerrar circuitos alimentarios, conectar productores campesinos y consumidores, desarrollar proyectos productivos con las comunidades con las que se trabajaba, promover el empoderamiento y la participación a través de la exigibilidad de derechos, también mediante la participación en la política pública alimentaria, así como la articulación con procesos de organización social de base y formación política a jóvenes, niños niñas, líderes y lideresas comunitarias desde las líneas temáticas y transversales planteadas con apuestas metodológicas innovadoras desde la educación popular.

Todo lo relatado hasta el momento da cuenta de cómo la EPAO es una propuesta de educación popular que incluye en sus objetivos fundamentales aportar en la construcción, fortalecimiento y consolidación de la organización social de base en sectores históricamente excluidos, en contextos urbanos y rurales, con población campesina o indígena. Siempre hemos considerado fundamental la articulación con organizaciones y actores en el territorio, pues su presencia y trabajo constituyen un saber, que sumado, contribuye con la ampliación del horizonte político, dando profundidad y dirección al trabajo comunitario.

Ejemplo de esto son: la Casa de la Cultura Popular para la convivencia pacífica y la resolución de conflictos de Los Libertadores, en adelante Casa de la Cultura Popular y la Mesa de Organizaciones Sociales del Sur Oriente -MASO-, dos experiencias que transcurrieron entre los años 2013 y 2019. Ambos procesos se plantean desde la articulación entre organizaciones que hacen parte de la localidad de San Cristóbal al sur oriente de Bogotá. A continuación, haremos énfasis en ellas ya que se constituyen en insumo principal de las reflexiones posteriores.

Casa de la Cultura Popular para la convivencia pacífica y la resolución de conflictos de Los Libertadores

La creación de la casa de la Cultura Popular se inicia hacia el año 2013, siendo alcalde de Bogotá Gustavo Petro quien propone redireccionar recursos que estaban destinados para comprar motos, armas, radio-comunicadores, tonfas para la policía, a un escenario dotado con un estudio de grabación, salón de baile, pintura entre otros, en un sector deprimido que resulta estratégico para el tráfico de armas y droga, ubicado en la antigua y abandonada vía al llano que comunica a la ciudad capital con el oriente colombiano.

Históricamente buena parte de los barrios que conforman la localidad de San Cristóbal al igual

que las localidades que componen la media luna del sur³, son el resultado de las luchas que se han dado en procesos organizativos desde hace muchos años, con la posibilidad de solucionar aspectos básicos como: la vivienda, los servicios públicos o la movilidad. Estas demandas ocuparon durante muchos años la agenda de las organizaciones sociales. La cultura resulta un elemento vital a la hora de entender la construcción y el fortalecimiento de lo comunitario. En este sentido, la Casa de la Cultura Popular los Libertadores es la concreción de una lucha histórica de las organizaciones sociales, en la búsqueda de la dignificación de sus condiciones de vida a través de la reafirmación de sus derechos.

Muchas de las organizaciones del territorio empezaron a desarrollar el factor cultural a través del arte, es así como nacen algunos festivales y carnavales artísticos en la localidad. Por ejemplo, el colectivo de maestros Tertulia Pedagógica empieza a realizar el Carnaval Sol Oriental, la Fundación Pepaso lleva a cabo el Festival Sur Oriental por la Cultura Popular, la Asociación de Vecinos Solidarios (AVESOL)

³ La media luna del sur es una categoría para mencionar las localidades que componen el sur de la ciudad, que van desde Santa fé, en el centro oriente, San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe al suroriente, Usme y Ciudad Bolívar al sur, Bosa y Kennedy al suroccidente. Estas localidades se caracterizan por condiciones económicas, sociales y culturales similares que conforman en el mapa de la ciudad una figura semejante a la media luna.

realiza el Festival de la Alegría, la Promotora Cultural empieza con el Festival Cometas al Viento y la Corporación Sol y Luna, La Cultura se Toma el Suroriente.

Estas organizaciones que han sido históricamente activas en el territorio empiezan a ver la necesidad de tener un epicentro en donde pudieran desarrollar y potenciar lo artístico, lo ambiental y lo comunitario con base en la cultura. (Martínez, citado por Méndez, 2015 p. 59)

En este sentido desde la década de los años noventa, la posibilidad de tener una casa de la cultura popular ha sido un sueño latente y continuo que da unidad a las organizaciones en nombre de la cultura. Es así como en el año 2012 la EPAO establece un diálogo con la organización Loma Sur a partir de la invitación que le hace la Secretaría de Seguridad en persona de Iván Torres, histórico líder y defensor de DDHH en Bogotá, con la intención de construir un circuito de Casas Culturales en la media luna del sur.

El siguiente paso consistió en llevar estos diálogos que en un principio se concentraron entre la EPAO, Loma Sur y Secretaría de Gobierno a un escenario más amplio de participación. La idea consistía en que las organizaciones históricas del territorio participaran en la construcción del horizonte político, el presupuesto y la

estrategia de formación. El proceso estuvo marcado por diversas tensiones, entre las más importantes se encuentran, que la Casa fuera operada por una organización del territorio y la cesión en calidad de comodato por parte de la Junta de Acción Comunal del lugar en el que funcionaria la Casa, después de un proceso largo de negociación, estos asuntos fueron resueltos en una asamblea general.

Oficialmente la Casa de la Cultura Popular para la convivencia pacífica y la resolución de conflictos de los libertadores inició el 16 de enero de 2014. En el mes de abril se conformó la mesa de coordinación de la Casa, que se convirtió en una estrategia fundamental para consolidar el proceso en la intención inicial de generar escenarios horizontales de participación y decisión, lo que fue un reto importante a sortear

La Mesa de Coordinación se constituye como la figura que tiene que coordinar la gestión y el desarrollo de la casa de la Cultura Popular. En ese sentido la organización operadora, Escuela Popular de Artes y Oficios EPAO, dedicó buen tiempo y gestión para concretar esta dinámica y hacer realidad el fruto del esfuerzo colectivo y la dificultad que implica construir en la diferencia y la diversidad este proceso de coordinación. Reuniones nutridas, con 12, 14 organizaciones participantes se

realizaban, pero como no es sencillo ponerse de acuerdo y hubo algunas fallas metodológicas, fueron bajando el ánimo y varias de estas no regresaron a los encuentros de los jueves, “porque no se avanzaba”. También faltó iniciativa y propuestas para hacer más efectivo este proceso de coordinación de la mayoría de los asistentes. (Sistematización de los antecedentes, cartografía y experiencias de la casa cultural para la convivencia pacífica de la localidad de San Cristóbal, 2014, pág. 28)

En el transcurso de dichas reuniones surge la necesidad de construir unos principios con los cuales iba a funcionar la Casa. De estas reuniones se establecieron como principios básicos la cultura asamblearia y la rendición de cuentas, con el objetivo de fortalecer el ejercicio de la democracia directa. (Pérez, 2015, pág. 94)

La apuesta o el intento de hacer la mesa de coordinación ¡ufff!, es una apuesta impresionante, lo fácil hubiera sido decir: ¡sabes qué!, hagamos las cosas y punto, nosotros somos los operadores. Pero no se hizo así y kike insistió, ¡hay que hacerlo, hay que intentarlo!, porque esa mesa de coordinación es una apuesta y es un desgaste, pero definitivamente es el camino, porque ese es otro espacio de formación política (E. Barrabes,

entrevista grupal, 27 de julio de 2020).

Desde su conformación la mesa de coordinación fue el órgano orientador y de referencia por esencia de la Casa, en ella se discutían los aspectos centrales del desarrollo comunitario su lugar de influencia, igualmente se convirtió en el espacio que reguló y gestionó la relación con la institucionalidad, además de servir como mediadora entre las tensiones que había hacia el interior de la Casa y con la comunidad.

La mesa generó un proceso de cohesión que fortaleció la propuesta y permitió realizar acciones con perspectiva de transformación territorial y fortalecimiento comunitario, estas fueron:

- Escuela de Hip-Hop, grafitti, break dance e ilustración
- Proceso alternativo de comunicación
- Danza afrocolombiana
- Rescate de la memoria histórica con adultos mayores
- Teatro
- Música
- Producción musical
- Aula ambiental
- Proceso de promoción del protagonismo infantil y participación del Consejo Local de Infancia
- Escuela de formación integral y pensamiento crítico -EFI-

- Cine Club itinerante
- Festivales: Ellos y Ellas por la paz, Totti Beat, Lomas Neto, Interlocal de Hip Hop.

Estas dos últimas acciones abrieron una dimensión importante en el territorio: se convirtieron en escenarios de asistencia masiva -algunos con 800 personas-, en las cuales participaban personas que no estaban directamente involucradas en los procesos de la Casa o que venían de otras localidades, haciendo de esta un punto de referencia cultural del Suroriente de la ciudad.

Otra de las acciones más relevantes por su connotación e inversión, fue la puesta en marcha de un estudio de grabación, es conocido que los sectores populares siempre han tenido mínimo acceso a los recursos económicos que requieren para el desarrollo de sus potencialidades, lo que amplía la brecha social y alimenta la desigualdad.

Conocedores de estas circunstancias, desde el comienzo del proyecto se pensó en la construcción y puesta en marcha de un estudio de grabación, habilitado para crear y realizar piezas musicales y comunicativas de las organizaciones artísticas que confluyeron en la Casa y en el territorio. Además, se hizo énfasis en un proceso de formación en producción musical que dejara capacidad instalada en el manejo de equipos de alta tecnología. Para

las personas que hacían parte del proceso, conocer y tener acceso a un estudio de grabación con el equipamiento que tenía el de la Casa, generó un estímulo importante además de aumentar su sentido de pertenencia hacia la propuesta.

Finalmente, los objetivos de la Casa se desarrollaron en medio de un proceso que presentó tensiones, altibajos, desaciertos, encuentros y desencuentros.

La Casa de la Cultura permitió ver el rostro social de la Política Pública, en este sentido, se entiende que tal hecho se alcanza fundamentalmente a través de la participación.

A finales de 2014 la EPAO empieza un proceso de retirada de la propuesta la evaluación realizada al interior de la Fundación después de dos años y medio de trabajo en el territorio concluye que es necesario ceder completamente el espacio de coordinación a las organizaciones que hacen parte de la Casa. Dos hechos provocan esta decisión: la terminación de los contratos y partidas presupuestales por parte de la Secretaría de Gobierno, al respecto hay que aclarar que, de 30 meses de trabajo de la EPAO en el diseño, puesta en marcha y consolidación de la propuesta, solamente se tuvieron recursos durante 10 meses que cubrieron la adecuación de la casa, el estudio de grabación y algunos salarios en el contrato 1603 de 2013.

El segundo hecho fue la madurez del proceso, es decir, en la EPAO se consideraba que las organizaciones que hacían parte de la mesa de coordinación habían desarrollado conjuntamente la posibilidad de dar continuidad y dirección a la Casa Este hecho se constata en que para el momento en que se realiza esta sistematización, la casa continúa funcionando al igual que la mesa de coordinación.

Mesa de Articulación de Organizaciones Sociales del Suroriente

La localidad de San Cristóbal es una de las que compone la media luna del sur a la cual hacíamos referencia, con una población de más de 400.000 habitantes distribuidos en aproximadamente 200 barrios. Debido a esta extensión y su geografía, desde el trabajo que hacemos en las organizaciones sociales, acostumbramos a hablar de la parte baja, media y alta de San Cristóbal.

Ha sido una localidad con una larga trayectoria de luchas sociales y construcción de territorio: desde sus inicios y a falta de condiciones dignas, las comunidades tuvieron que organizarse para acceder a servicios públicos, vías, educación, entre otros, lo que ha desarrollado un tejido organizativo que se caracteriza por diversas expresiones deportivas, culturales, juveniles, artísticas, comunitarias,

productivas y comunicativas, que eventualmente han tenido varios momentos de articulación, dentro de los más significativos, Guzmán menciona:

Tan pronto en el territorio se afianzaron las organizaciones, la necesidad de buscar alianzas era una opción muy frecuentada por los grupos que se conocieron entre sí y generaron espacios de articulación. La primera referencia que se conoce gira en torno a la figura mítica de José Urrego quien creó un comité cultural en 1979, impulsará el primer foro de la cultura popular del Suroriente en febrero de 1983 donde asisten grandes personalidades como el sociólogo Orlando Fals Borda y el coreógrafo José Durán, allí surge la coordinadora para la cultura popular del Suroriente, en ese mismo año se crea la Casa de la Locura en el Centro de Desarrollo Comunitario. (2018, pág. 221)

Atendiendo a esa tradición histórica de articulación, hacia febrero de 2014 varias organizaciones nos encontramos desde la convocatoria que hace la Fundación Creciendo Unidos en torno a fortalecer la movilización del primero de mayo, día internacional del trabajador y la trabajadora, esto se hace como una forma de descentralizar, territorializar y a la vez fortalecer las marchas que históricamente desarrollaban los sindicatos y las

centrales obreras en el centro de la capital.

Una de las estrategias que se construye para potenciar el proceso de la Mesa, fue la realización de un foro que permitiera a los y las participantes la reflexión y discusión de las razones por las cuales la movilización del primero de mayo se convertía en la conmemoración por excelencia de los y las trabajadoras, entendiendo también el día del trabajo como un escenario para celebrar y reivindicar las conquistas históricas de los derechos de los trabajadores y trabajadoras. Es así como en el mes de abril de 2014 se realizó el foro “Vivir para trabajar o trabajar para vivir”, para posteriormente organizar la primera movilización convocada por la Mesa con una participación de más de 1300 personas.

La cristalización tanto del foro como de la movilización y sus muy positivos resultados, permitieron una reflexión hacia el interior del proceso en la cual se consideró necesario avanzar en el diseño de acciones que trascendieran la marcha del primero de mayo.

La Mesa de Organizaciones Sociales, ha venido trabajando y articulando no sólo las luchas del primero de mayo sino otras luchas, incluimos por ejemplo el plebiscito estuvimos en todo lo que fueron los diálogos de la Habana acompañando ese

proceso y siempre muy abiertos desde una perspectiva muy territorial, pensando en Colombia, en Latinoamérica. (R. García, entrevista grupal, 29 de julio de 2020)

La oportunidad de pensar el territorio junto con organizaciones tan diversas como las que componían la Mesa, hicieron que surgiera también la posibilidad de retomar asuntos pendientes en la agenda política de la localidad, así se dio la posibilidad de organizar la segunda versión de un foro muy importante para el territorio que se había realizado hacia el año 2012.

Posteriormente, se realizaron los foros de 2016 y 2017, las movilizaciones del primero de mayo de 2015 a 2019 con una presencia sostenida de aproximadamente 1000 personas. El primero de mayo de 2017 y 2018 tuvieron un carácter interlocal, en 2017 las localidades de la media luna del sur marcharon hacia San Cristóbal y en 2018 esta localidad, junto con las otras, marchamos hacia Ciudad Bolívar, en una propuesta que se llamó “El Sur se moviliza”.

En el marco de los diálogos de paz en La Habana -Cuba- entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC -EP en el año 2012 se concertó como mecanismo de legitimación de toda la ronda de diálogos y acuerdos, el referendo, el cual movió varios sectores del

país buscando la aprobación en la idea de implementar los acuerdos producto de dichos diálogos, así mismo, fuerzas reaccionarias y retardatarias emprendieron una campaña a través de diferentes medios entre ellos, los de comunicación con el único objetivo de desprestigiar el proceso para de esta forma echar atrás lo construido en La Habana.

Dadas las circunstancias, diferentes organizaciones a lo largo y ancho del país emprendimos una campaña a favor del Sí en el plebiscito, entendiendo la oportunidad histórica que se estaba gestando, las organizaciones que hacíamos parte de la Mesa, iniciamos una avanzada pedagógica en el territorio a través de piezas comunicativas, reuniones, asambleas, pegatinas, etc. con la intención de informar y concientizar sobre la importancia del plebiscito y lo que en él se decidía. Finalmente se realiza una movilización por la localidad días antes de la votación.

Los resultados del plebiscito son ampliamente conocidos, ganó el NO dando un giro dramático y abriendo un escenario de incertidumbre para el proceso de paz, finalmente con reformas que afectaron de fondo lo inicialmente acordado y sin la legitimidad que se esperaba fuera aprobada en el referendo, los acuerdos fueron aprobados por el Congreso de la República y capitalizados por el discurso de la oposición al

proceso de paz para las siguientes elecciones presidenciales.

A pesar del impacto profundo que generó este hecho, tanto en la vida nacional como en las organizaciones sociales, las actividades de la Mesa continuaban tratando de aportar a la construcción de la paz desde una perspectiva territorial, se sabía que en este hecho la organización y coordinación de las fuerzas sociales se hacía fundamental para fortalecer el tejido comunitario y generar los escenarios de participación necesarios para alcanzarlo.

La avanzada y consolidación de una derecha retardataria con un modelo fuertemente neoliberal se hacía realidad en buena parte del continente después de varios años de alternancia en el poder. Para comienzos del 2017 en Bogotá se encontraba como alcalde Enrique Peñalosa quien había dado muestras suficientes de abandono y desmedro del patrimonio público tomando medidas muy fuertes y desacertadas contra amplios sectores de la población, así como el medio ambiente por citar sólo dos aspectos⁴. Así se decide emprender una campaña para adelantar la revocatoria del mandato del alcalde mayor.

⁴ Al respecto del tema se puede tomar como ejemplo: <https://razonpublica.com/penalosa-la-emprende-de-nuevo-contra-los-humedales-de-bogota/>
https://www.vice.com/es_latam/article/vbaj5b/enrique-penalosa-es-un-pesimo-alcalde-acatodas-las-razones

Por la mayoría de las localidades de la ciudad se organizaron comités de revocatoria buscando recoger las firmas que se requerían para hacer valer el derecho consagrado en la constitución de 1991, hubo un paro generalizado que se conoció como el “Paro del Sur” que reunía a las localidades de la media luna del sur, para el caso de la localidad 4 de San Cristóbal la Mesa de Organizaciones se encargó de coordinar las jornadas de recolección de firmas así como las actividades locales del paro, además de centralizar, hacer llegar las planillas y coordinar con el comité distrital de revocatoria. La estrategia pedagógica consistió en trabajar en las estaciones de Transmilenio en uno de los sectores más congestionados de la ciudad -Avenida carrera 10 con Av 1 de mayo - durante las horas pico, a esta estrategia para mover la opinión pública en torno a la revocatoria se le llamó “Pare 5 minutos por su localidad”.

Pare cinco minutos por su localidad” fue en este mismo marco de la revocatoria, como hacía septiembre, también se unió como sensibilización para apoyar el Paro del Sur, también jalonado con esa intención, y además respaldando al proceso paz, el sentido era expresar su indignación con relación a la alcaldía, como estaba viendo la salud, el trabajo, el transporte, la educación. La dinámica consistió en ubicarnos en horas pico en estaciones de buses

muy concurridas con una tela blanca en la que la gente escribía sus inconformidades con la administración distrital (M. Gil entrevista grupal 30 de agosto de 2020).

Una de las preocupaciones permanentes de las organizaciones y de los movimientos sociales en general, es planear una estrategia formativa que permita ganar solidez en los procesos, así como dar profundidad y amplitud al horizonte político. En tal sentido en la mesa desde sus comienzos se empieza hablar de un proceso colectivo de formación, como la posibilidad de poner en escena y fricción las diversas experticias de las organizaciones que la componían, pero es hasta comienzos del año 2017 que se pone en discusión y diseñó un diplomado, dirigido a los y las participantes de las organizaciones que hacen parte de la mesa, algunas organizaciones cercanas pero que no hacían parte del proceso así como a colegios de la parte media y bajo de la localidad:

El diplomado inició en marzo de 2018 en las instalaciones de una de las organizaciones sociales ubicadas en la parte media de la localidad, se plantearon los siguientes objetivos de la propuesta construida por todas las organizaciones de la mesa⁵ y

⁵ Las organizaciones que para ese entonces hacían parte de la mesa eran: Colectivo Loma Sur, Colectiva Mujeres de Mi Barrio, Colectivo

que dan idea de los distintos saberes que hacen parte del proceso:

- Generar un diagnóstico participativo sobre las problemáticas locales.
- Articular la propuesta de educación popular en tanto perspectiva ético-política y pedagógica a los procesos de las organizaciones
- Construir colectivamente una estrategia de comunicación popular y alternativa para la localidad de San Cristóbal.
- Desarrollar un análisis, reflexión y proyección de las propuestas de economías alternativas en el territorio
- Promover un proceso de recuperación de memoria histórica, sobre las luchas y prácticas sociales, políticas y organizativas de la localidad de San Cristóbal
- Sensibilizar y reflexionar en torno a la situación de las mujeres, la perspectiva de género y de otras masculinidades.
- Facilitar la identificación y construcción de rutas y mecanismos de exigibilidad, incidencia política, movilización social.

El Diplomado se llamó Ricardo Vaca como homenaje a un líder social y trabajador de la cultura quien había fallecido poco más de un año antes de iniciar el proceso, tomamos su nombre con la intención de reivindicar a tantos líderes y lideresas que hacen un trabajo tan importante como anónimo en los sectores populares, el trabajo conjunto y coordinado de las organizaciones le dio cohesión a la mesa, generó también una reflexión desde la experiencia hacia las organizaciones sociales, lo que permitió el reconocimiento de los distintos saberes que se habían encontrado en este escenario. En términos generales la mesa estaba muy satisfecha y animada con el proceso, sin embargo, también y paradójicamente es a partir del diplomado que se empiezan a hacer evidentes las primeras grietas en el proceso.

Para el año de 2019 la EPAO venía priorizando dos aspectos de su trabajo, de un lado el proceso con población campesina en el municipio de Turmequé en el departamento de Boyacá, hacía una apuesta por poder cerrar circuitos alimentarios para avanzar en temas de soberanía alimentaria, la idea consistía en comprar los productos del Plan Alimentario Escolar (PAE) del cual la EPAO era operador, a los campesinos y campesinas del municipio, avanzando en la idea de poder pasar de la seguridad alimentaria a la soberanía alimentaria. Este hecho se vería

Murga del Común, Colectivo A.C.M.E (Acción Contra Mi Estado), Corporación AITUE, Colectivo C.A.O.S (Conciencia Arte, Organización San Cristóbal), Fundación Creciendo Unidos, Fundación EPAO (Escuela Popular de Artes y oficios), Fundación Avesol (Asociación de Vecinos Solidarios), Red de Derechos humanos REDHUS (Red de Derechos Humanos).

reforzado con una estrategia de formación política a través de dos líneas, de trabajo: la reconstrucción de la memoria histórica con la población adulta mayor y el fortalecimiento de la identidad campesina con un grupo juvenil que provenía de los grados 10 y 11 del colegio Diego de Torres ubicado en el casco urbano del municipio.

Estas actividades generaban además de los desplazamientos en distancia (120 km de Bogotá) pasar varios días en la región para desarrollar el trabajo, lo que hacía que buena parte de la agenda de la organización se trabajara fuera de la ciudad.

Por otra parte, en el 2018 la EPAO había sido elegida enlace nacional del colectivo Colombia en el Consejo Latinoamericano y del Caribe de Educación Popular CEAAL, este hecho había aumentado los compromisos de trabajo de la organización con el Consejo, entre ellos estaba la compilación y edición de un libro, además de la organización del cuarto encuentro de educación popular, evento a nivel nacional que por sus características tomaba cada vez mayor impulso.

Estos dos hechos coparon buena parte de la agenda de la organización afectando de una u otra forma la disposición y compromiso de la EPAO en la mesa, sumado a esto podría decirse que después del diplomado había quedado un

cierto vacío en las actividades en comparación con años anteriores. Hacia el mes de noviembre de 2019 la EPAO finalmente se retira de la Mesa de Organizaciones Sociales del Sur Oriente.

Reflexiones y aprendizajes

La experiencia en procesos de articulación, así como su sistematización nos permitió construir aprendizajes para profundizar, ampliar y reflexionar sobre la organización social, la educación popular y la relación de ambas con el movimiento social, asunto que toma particular relevancia teniendo en cuenta el contexto actual de lucha social en América Latina. A continuación, los presentamos:

El territorio enraíza y construye identidad

Aunque sabemos que para distintos procesos, organizaciones y sectores académicos el territorio constituye una categoría de reflexión- acción recurrente, queremos señalar algunos elementos que consideramos pueden aportar a la discusión de este tema.

El territorio es fundamental al construir y/o articular procesos organizativos; congrega, confiere identidad, enraíza y da sentido a las acciones, es un espacio que desde cierta perspectiva puede ser visto como el resultado de sus luchas históricas; se configura por experiencias vitales, materiales,

subjetivas y simbólicas, es un espacio en constante disputa y de construcción de relaciones comunitarias con un fuerte componente ritual y afectivo desde la diversidad que lo compone. Es decir, el territorio está en constante ebullición, es dinámico y lleno de vida.

En la educación popular el contexto y el territorio representan la fuente primaria de reflexión, así lo señala Mejía (2015):

La educación popular ha venido constituyendo una propuesta en la cual los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado. Por ello, en medio del planteamiento de una única globalización en singular, esboza la existencia de múltiples formas de ella, en cuanto el capital toma presencia en las particularidades contextuales para realizar un trabajo de lectura de *lo local*, donde se reconocen las formas de dominación que se dan y de qué manera. (pág. 18)

Esto tiene que ver con la forma en que se leen e interpretan los sucesos políticos, sociales, económicos, culturales o ambientales y el influjo que generan sobre el territorio, constituyendo en últimas la realidad social; se desprende de este hecho una configuración de relaciones, que tiende a estar

marcada por pautas culturales hegemónicas, en las que se desconoce la producción local del saber.

En este horizonte queremos ubicar uno de los principales aprendizajes de la articulación: controvertir el influjo de una realidad dada desde afuera, que configura un determinado tipo de relaciones y estereotipos, por la generación de acciones para construir alternativas, dando relevancia a las expresiones comunitarias que apunten a construir identidad territorial desde la diversidad.

Imaginación política y epistemología

Las distintas acciones que desarrollamos desde las dos experiencias tuvieron un importante esfuerzo creativo que implicó la convergencia de las formas en que entendemos el territorio y la acción social en este, atravesada por el diálogo intercultural, intergeneracional, el consenso y la construcción colectiva del horizonte político, así como su direccionamiento. Todos estos elementos están relacionados con la imaginación política y epistemológica a la que se hace referencia:

Las epistemologías del sur tienen que proceder con lo que denomino sociologías de las ausencias; en otras palabras, transformar sujetos ausentes en sujetos presentes como

condición imprescindible para identificar y valorar conocimientos que puedan contribuir a reinventar la emancipación y liberación sociales. (Sousa 2014 y 2017, citado por Sousa, 2019, pág. 23)

Consideramos fundamental transformar las prácticas organizativas procurando que sea la imaginación la que permita encontrar nuevas formas de accionar internamente y en el territorio, ya que persisten algunas viejas prácticas como: la competitividad, el individualismo, la preeminencia de una cultura retórica y poco pragmática, ciertas formas de vanguardismo o expresiones de patriarcalización en los procesos, de allí que se mantenga el interrogante de cómo alimentar la imaginación política y epistemológica para transitar hacia nuevas formas de hacer en las organizaciones sociales y sus procesos de articulación.

En este sentido consideramos que algunas pistas se pueden encontrar en entender de mejor manera el concepto de praxis, que implica una revisión profunda de nuestras prácticas, esto supone entre otras cosas, la posibilidad de armonizar la relación existente entre la dimensión política y la pedagógica, esta última plantea la formación de una subjetividad despatriarcalizada, cuidadora, horizontal, dispuesta al reconocimiento de la diversidad, es decir, una subjetividad dialógica con capacidad de

construir consensos y de entrar en disputa por el poder.

Educación popular como punto de convergencia

En un escenario de articulación pueden concurrir un variado tipo de experiencias, todas ellas con intencionalidades diversas, circunstancia que lejos de dividir, permite construir un horizonte amplio de posibilidades, cualquier territorio en que se pueda articular experiencias cuenta con la posibilidad de que más jóvenes, niños, niñas, adultos mayores, líderes o lideresas puedan expresar, potenciar o desarrollar tanto sus capacidades como sus sueños.

Consideramos importante resaltar la educación popular como punto de partida o como punto de convergencia, es decir, en su aporte a la construcción de una estrategia político, pedagógica y metodológica de los sujetos y organizaciones sociales que ayude a dar sentido y permita trazar objetivos comunes, la “Ep asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico” (Torres, 2014 pág. 19).

La intencionalidad política de la educación popular va en esta dirección y es la de entender la construcción de saber y conocimiento como un asunto colectivo y horizontal, una

apuesta por una acción cultural transformadora.

La construcción de una agenda común

La articulación de organizaciones sociales invita a reconocer y construir desde la diversidad que constituye cada una de ellas, con diferentes formas de funcionamiento interno y diversas reivindicaciones que confluyen en el objetivo de tejer relaciones sociales opuestas a las que se proponen desde el orden neoliberal.

Si bien, ese objetivo común permite concertar muchas de las acciones a realizar conjuntamente, es indispensable sensibilizarse y conocer las demandas de cada organización que se articula para que cada una de estas se sienta acogida y acompañada en su lucha, de manera tal, que se reconozca la importancia de los diferentes tópicos (mujeres, educación, trabajo, ambiente, infancias) para movilizar las acciones de las organizaciones y construir un escenario horizontal en el que las actividades conjuntas contribuyan equitativamente a la consecución de los objetivos de cada organización y a los que se plantea el proceso de articulación, sin que pierdan su autonomía u horizonte diluidas o subordinadas a la articulación.

Lo anterior constituye uno de los retos a la hora de articularse e

implica dialogicidad en el sentido amplio y profundo que planteaba Freire, requiere como señala Torres (2014) de confianza y humildad, está sumergido en la acción, la reflexión y mediado por el mundo. Además, es necesario convertirlo en un eje transversal que trascienda el discurso para que las luchas de cada organización se consideren como propias, aspecto no muy simple de lograr, ya que, aunque no hay grandes disensos en los objetivos generales de transformación, en los específicos surgen diferencias, por ejemplo, la primacía de ciertas luchas sobre otras al considerarlas más importantes o urgentes porque tienen más arraigo o más trayectoria.

El lugar de la subjetividad

Elementos de la dimensión subjetiva como el afecto, los vínculos que a través de este se construyen, los lazos de confianza, las esperanzas y deseos compartidos son de vital importancia al realizar apuestas colectivas, pues les permiten solidez, se constituyen en fuentes de motivación e incluso, por ejemplo, se ubicaron dentro de los aspectos más importantes para enfrentar las dificultades que trajo consigo la consecución de la Casa de la Cultura Popular.

Asimismo, la construcción de confianza entre las organizaciones tiene un lugar importante y abona el camino para trascender protagonismos y avanzar hacia

lazos más solidarios, la confianza al igual que los demás elementos mencionados pasan por la necesidad de compartir diferentes espacios de encuentro en los que además de discutir y llevar a la acción las demandas conjuntas se construyan referentes simbólicos que permitan a las colectividades y a quienes hacen parte de ellas, generar un sentido de pertenencia hacia el proceso de articulación. Es así como los espacios de celebración y reunión contribuyen de gran manera a enriquecer y afianzar estos aspectos de índole subjetivo que entre otros son base de la articulación entre organizaciones sociales.

Para concluir, señalaremos tres aspectos que consideramos pertinente reafirmar, el primero de ellos es la contribución de la sistematización de experiencias a la reflexión sobre nuestras acciones, aspecto que también es de gran relevancia para la educación popular y se hace evidente en el pensamiento de Paulo Freire, existe en este, una frecuente invitación a reflexionar nuestro que hacer para identificar sus intencionalidades, las diversas variables o circunstancias que lo atraviesan y proyectarlo para transformar nuestras prácticas de articulación, es esencial comprender esa relación dialéctica entre la reflexión y la acción para poder generar transformaciones.

El segundo aspecto es la potencia, vigencia y contribución de la educación popular a las

organizaciones sociales, a su articulación y al movimiento social. Principios como la horizontalidad, la colectividad, el diálogo, la negociación cultural, elementos como la praxis y la conciencia de inacabamiento favorecen la construcción de una estrategia político, pedagógica y metodológica, en que se transversalizan diversas propuestas, procesos y tracen objetivos comunes.

El tercer aspecto es la necesaria y urgente articulación de organizaciones sociales pues permite que se amplíen y fortalezcan los horizontes políticos, así como sus objetivos de transformación, la cantidad de personas y territorios a los que llega su accionar.

Referencias

- Buitrago, L. E. (2016). Tejer resistencias y conocimiento social desde la articulación. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar* (págs. 161-183). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Guzmán, E. (2018). La historia de la organización juvenil en el suroriente capitalino. En L. C. Xavier Luz, O. Perez, & R. Marinho, *Juventudes, Subjetividades e Sociabilidades* (págs. 213 -240). Teresina: Edufpi.

Perez, J. (2015). La Casa de la Cultura Popular los libertadores, lugar de fortalecimiento de formas de saber y hacer de otro modo. Trabajo de grado obtenido no publicado, Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Sistematización de los antecedentes, cartografía y experiencias de la casa cultural

para la convivencia pacífica de la localidad de San Cristóbal. (2014). Bogotá, Colombia.

Santos, B. de Sousa (2019). El fin del imperio cognitivo. Madrid: Editorial Trotta.

Torres, A. (2014). Educación Popular, Trayectoria y Actualidad. Bogotá: El Buho.

Incorporación del pensamiento crítico en la enseñanza del lenguaje

Incorporation of Critical Thinking in Language Teaching

Incorporação do pensamento crítico no ensino da linguagem

Fernando Romero Ámbito

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa
Corporación Universitaria Minuto de Dios
ambito79@hotmail.com

Resumen

La enseñanza del lenguaje concede a los individuos que se forman en el sistema educativo la oportunidad de comunicarse a partir de un complejo entramado de mecanismos, a través de los cuales pueden transmitir conceptos de múltiples diversidades y composiciones. Sin embargo, esta enseñanza ha dejado, históricamente, de fortalecer el pensamiento crítico de quienes acceden a su formación. Este documento es fruto de un ejercicio reflexivo que intenta brindar estrategias para incorporar el pensamiento crítico, inspirado principalmente en el pensamiento del brasileño Paulo Freire, a la enseñanza de lenguaje en los niveles más generales, sin transformar completamente sus mecanismos, a la vez que brinda posibilidades de transformación de la manera en que los estudiantes perciben el mundo e interactúan con él a través de la comunicación.

Palabras clave: Lenguaje, pensamiento crítico, educación, estrategia

Abstrac

The teaching of language gives individuals who are formed in the educational system the opportunity to communicate through a complex

network of mechanisms through which they can transmit concepts of multiple diversities and compositions. However, this teaching has historically ceased to strengthen the critical thinking of those who access its formation. This document is the result of a reflective exercise that seeks to provide strategies to incorporate critical thinking, inspired by the legacy of Paulo Freire, into language teaching at the most general levels, without completely transforming its mechanisms, at the same time it offers possibilities for transforming the way students perceive the world and interact with it through communication.

Keywords: Language, critical thinking, education, strategy.

Resumo

O ensino da linguagem proporciona aos indivíduos que se formam no sistema educacional à oportunidade de se comunicarem por meio de uma complexa rede de mecanismos, por meio dos quais podem transmitir conceitos de múltiplas diversidades e composições. Porém, historicamente, esse ensino tem falhado em fortalecer o pensamento crítico de quem acessa sua formação. Este documento é o resultado de um exercício reflexivo que tenta fornecer estratégias para incorporar o pensamento crítico, inspirado principalmente no pensamento do brasileiro Paulo Freire, ao ensino da linguagem nos níveis mais gerais, sem transformar completamente seus mecanismos, ao mesmo tempo, proporciona possibilidades de transformação na forma como os alunos percebem o mundo e interagem com ele por meio da comunicação.

Palavras-chave: Linguagem, pensamento crítico, educação, estratégia.

El lenguaje como conducto de ideas

Desde que el ser humano ha sido capaz de registrar los acontecimientos que definen y transforman su entorno, el lenguaje se ha convertido en la herramienta indispensable a través de la cual se comparte, se define y se transforma el devenir de la vida misma. De acuerdo con las definiciones ofrecidas por la RAE (Real Academia Española), el concepto en sí mismo es

polisémico, ya que posee, por lo menos, siete definiciones, dependiendo del contexto en el que se trabaje. No obstante, llama la atención el hecho de que la quinta definición indica que el lenguaje es un “Conjunto de señales que dan a entender algo” (RAE, 2021).

De esta definición se puede deducir que la esencia del lenguaje no se reduce a un acto comunicativo tal como lo define el filósofo John Searle (1995), quien

afirma que el lenguaje es un elemento constitutivo de los hechos sociales¹, sino como una manera de estructurar elementos abstractos que se pueden compartir con el exterior, lo que comúnmente se conoce como una idea.

Esta capacidad del lenguaje de transmitir información, tanto si esta tiene sustento en elementos materiales como si es una representación abstracta, le permite ser concebido como una herramienta ideal para la creación, desarrollo y transmisión de complejas estructuras argumentativas, las cuales pueden orientar el curso de otros aspectos importantes en la interacción humana, tales como las relaciones de poder y los actos políticos.

Dicho de manera sencilla, el lenguaje, conceptualizado como un conducto de ideas, es la manera más apropiada de poner en elementos comprensibles un conjunto de elementos que no tienen otro modo de manifestarse en el mundo real, ni de tener aplicaciones prácticas. A su vez, esta característica justifica su importancia para el ser humano, y crea la necesidad de su enseñanza como parte vital de la formación de nuevos integrantes de la sociedad.

¹ El concepto refiere a un postulado durkheimiano que representa todo comportamiento, forma de ver, pensar, actuar y sentir que es exterior a la conciencia. (Durkheim, 1919)

La actualidad de la enseñanza del lenguaje

Tal y como lo apunta el doctor en Filosofía y Letras José Gabriel Marín (2017), el lenguaje se ha enseñado, hasta hace no mucho, a partir de una concepción puramente gramatical, bajo una perspectiva que consistía en

dictar a los estudiantes, mientras estos escribían lo que el docente determinaba, así como trabajos para completar oraciones, colocar acentos, conjugaciones y otras. Al final, la tarea del docente consistía en corregir las faltas de los estudiantes con base en la norma gramatical. (pág. 24)

Esta perspectiva, comenta el autor, deja de lado aspectos fundamentales del aprendizaje del lenguaje, tales como la coherencia, la cohesión, la originalidad de las producciones, tanto verbales como escritas, y el contexto del hablante, aspecto fundamental para tener en cuenta si se desea explorar cómo el educando interactúa con su medio, lo analiza y plantea modificaciones para su estructura.

Este pensamiento es respaldado por Carlos Fernando Vélez (2013), quien hace notar que

el énfasis que los sistemas educativos tradicionales le dan a la memoria y a la repetición está relacionado con la pretensión de construir una

sociedad estable, estática, basada en dogmas de fe, y no una sociedad cambiante, conflictiva, en tensión permanente, que tiene la posibilidad de transformarse. (pág. 14)

Y añade que

Hoy asistimos a la extinción del conocimiento localizado, incluso personalizado en la figura del maestro, la institución educativa y sus libros y al surgimiento del conocimiento deslocalizado, disponible de múltiples modos, en todo lugar y en cualquier momento. En esta nueva forma de relacionarnos con el conocimiento, no tiene mucho sentido la memorización mecánica e irreflexiva y cobra importancia estratégica el manejo de la información, para lo cual es indispensable el desarrollo del pensamiento. (pág. 14)

Ante una reflexión similar a esta, a partir de 1990 se suscitó una nueva tendencia en el estudio del lenguaje y su enseñanza, orientada por autores como Gunther Kress (1997) en Estados Unidos, James Gee (1990) en Reino Unido, y Daniel Cassany (1993) en España. Esta tendencia se centró, precisamente, en la contextualización del proceso de formación del estudiante, a partir de una serie de estudios conocidos como *New Literacy Studies* (NLS, por sus siglas en inglés), los cuales

proponían la *literacidad* como concepto de integración de la enseñanza del lenguaje con su contexto. De acuerdo con Cassany (2006, citado en Gamboa, et. al, 2016)

la literacidad es entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto. (pág. 58)

En otras palabras, la literacidad es toda aquella práctica de lenguaje que se relacione con el aspecto sociocultural del individuo, y que le permite a este analizar críticamente todo constructo argumental que se le presente, a fin de participar en su desarrollo y afirmación, así como en su refutación y eliminación.

Así pues, el hecho de que exista esta característica en la enseñanza del lenguaje permite brindarle a esta un giro a su intención primordial, para que, en lugar de limitarse a traspasar las normativas de gramática y ortografía para repetir secuencias de construcción de oraciones, le permita al estudiante interpretar, discriminar y comentar críticamente, los elementos discursivos que se mueven a su alrededor, formando, por supuesto, su pensamiento crítico.

Caracterización del pensamiento crítico

Para entender el pensamiento crítico como concepto, es preciso tener en cuenta que, así como con el lenguaje, este posee un sentido polisémico, que puede ir desde el mero hecho de formularse una opinión sobre cualquier cosa, pasando por el de comentar de forma negativa y premeditada sobre algo, hasta el de generar una opinión exclusivamente personal, basada en un proceso de reflexión previo que se hace sobre aquello que se analiza. (Morales, 2014)

Esta última noción conduce, inevitablemente, a los postulados filosóficos de Immanuel Kant, quien fue, dentro de la filosofía moderna, el gestor del pensamiento crítico, representado de manera práctica en sus tres *Críticas*, a la razón pura, a la razón práctica, y al juicio. Esto supuso un cambio en el paradigma que impulsaba a los pensadores previos, que se centraba en dar explicación al conocimiento humano, es decir, hallar de manera racional las causas y/o factores que dan lugar al proceso cognitivo del ser desde la noción abstracta de las ideas.

Kant, por su parte, evitó filosofar sobre el conocimiento, a la par que cuestionó la validez de todas las posibles fuentes que pudieran darle origen. Así pues, la revolución que supuso la obra

kantiana para el estudio filosófico radica en la propuesta que revela la falibilidad de todo lo que se consigue a través de un proceso *a priori*, lo cual da las primeras bases de “un conjunto de operaciones cognitivas mediante las cuales buscamos cierta garantía de identidad entre lo que consideramos cierto y la realidad a la que se refiere ese pensamiento que estamos valorando” (Vélez, 2013).

A su vez, el pensamiento crítico se puede precisar a partir de lo que Harry Reeder y Germán Vargas (2009) definen como una “decisión correlativa de formarse como yo verdadero, libre y autónomo en la correlación de la persona individual con la comunidad” (pág. 25).

Este aspecto es particularmente importante si se toma en cuenta el fenómeno que describe Richard Epstein (2006), en el cual existe una cantidad desmedida de información que circula a través de múltiples medios y canales. Ante este escenario, el pensamiento crítico no solo opera como barrera de seguridad contra ideas potencialmente nocivas², sino como fundamento para toda interacción ya que se establece, de manera primordial, el hecho de aplicar crítica a todo elemento

² Al usar el término *nocivas*, se hace referencia a aquello que perjudique el bienestar del sujeto individual únicamente, ya que la diversidad de los intereses humanos hace complicada la unanimidad conceptual de lo que es *beneficioso* o *nocivo* para un grupo social.

ideológico o material que se presente en el ambiente del sujeto.

Habilidades requeridas para el ejercicio del pensamiento crítico

De acuerdo con las propuestas de Jacques Piette (1998), el pensamiento crítico requiere algunas habilidades para ser aplicado en el entorno. El autor propone tres categorías. La primera refiere a toda actividad capaz de ordenar la información a fin de hacerla transparente, es decir, clara y comprensible.

Dentro de esta categoría, el sujeto debe ser capaz de hacer preguntas respecto del objeto de análisis, de crear sus propias definiciones a partir de su ejercicio racional, de emitir juicios respecto a otras definiciones, y de simplificar a una unidad mínima comprensible todo lo que componga un sistema argumentativo, de un problema, de una situación o de una tarea, a la vez que identifica y aclara los problemas que estos presenten.

La segunda categoría se centra en aquellas habilidades que permiten al individuo construir juicios objetivos acerca de la veracidad misma de la información que ha analizado. Esto es, detalladamente, ser capaz de juzgar la credibilidad de una fuente de información, identificando los presupuestos que esta pueda contener, a la par

que juzga la validez lógica de la argumentación que la sustenta.

Este paso da pie a la tercera categoría, la cual se enfoca en las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar los datos, lo cual implica obtener conclusiones apropiadas, a la vez que construye concepciones generales al respector, infiere, formula hipótesis, genera y reformula toda la información de manera personal.

Panorama del pensamiento crítico en la educación

Considerando todos los elementos definitorios presentados previamente, tanto los referidos a educación, como aquellos concernientes al pensamiento crítico, surge la inquietud de si están estos conceptos relacionados entre sí; es decir, si la educación fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en sus programas de formación en todos los niveles.

De acuerdo con Gabriela López (2012) “la enseñanza actual se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de conocimientos, por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas” (pág. 42). Esto significa que el modelo de enseñanza-aprendizaje más difundido y practicado es aquel en el que prima la transmisión (unilateral por lo general) de temarios en crudo, en forma de

asignaturas poco especializadas, que ofrecen vistazos generales de múltiples ramas del saber humano, sin contexto de aplicación en la realidad, y con énfasis en la memorización y replicación de los contenidos temáticos, dando poco o nulo espacio al debate y discusión de dichos compendios, actividad primordial en el ejercicio del pensamiento crítico. López (2012) continúa afirmando que

se piensa que un buen dominio de la lengua hablada y escrita, el aprendizaje de nociones matemáticas, la adquisición de conocimientos en historia, en geografía, entre otras disciplinas, garantizarían el desarrollo intelectual potencial de los alumnos. Sin embargo (...) aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico. (pág. 42)

Prueba de este argumento es el resultado de la investigación de Pineda et.al (2020), la cual indica que, en un espacio académico como lo es una institución universitaria, cerca del 50% de los docentes y estudiantes ocupan la mayor parte de su tiempo en línea en redes sociales, lo cual permite a los autores afirmar que existe “una primera problemática en la información de los encuestados: a pesar de que usan las redes sociales para comunicarse o divertirse, constituye indirecta-

mente su principal mecanismo de información” (pág. 199).

Esto, a su vez, produce, según las conclusiones del estudio, un “nicho favorable para la expansión de *fake news* (noticias falsas)”, dado que cerca del 45% de los estudiados no se toma el tiempo de leer y verificar la información que recibe a través de los medios electrónicos, conformándose (generalmente) con los titulares, a la par que un porcentaje similar comparte dicho contenido de manera inmediata.

En otras palabras, se confirma que, a pesar de poseer formación académica, un considerable grupo de académicos³ carece de formas de pensamiento que los conduzca a la verificación de la información que reciben, así como de interés por la autenticidad de aquello que les presenta, lo cual supone un desafío para los nuevos educadores, si es que estos se proponen el desarrollo del pensamiento crítico en las generaciones venideras.

A fin de llevar a cabo este proceso, Oscar Tamayo, et.al, (2015) indican que existe una intención generalizada de construir una educación mediada por el pensamiento crítico, sin dejar de lado la especialización temática en la cual se desenvuelve

³ El documento hace referencia a *académicos* cuando hace alusión a docentes y estudiantes por igual, lo cual permite dilucidar la amplitud de la problemática, y su generalización en el espacio de formación.

el sistema de formación actual. No obstante, advierten que

movilizar el objeto de estudio de la didáctica de las ciencias de la enseñanza -o de la enseñanza-aprendizaje- a la constitución de pensamiento crítico exige nuevas formas de entender las relaciones entre los estudiantes, los profesores y los saberes que circulan en las aulas de clase. (pág. 114)

Pensamiento crítico freiriano

Así como es inevitable hablar de Kant cuando se evoca el pensamiento crítico, la aplicación de este último en la educación incluye de manera ineludible los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), quien fue uno de los más notables pensadores latinoamericanos que fomentaron la iniciativa de erigir nuevos modelos educativos, en adición a una revolución de pensamiento cuyo objetivo fuese la emancipación de los patrones antiguos que limitaban el desarrollo de la libertad en los estudiantes, y los condicionaba a obedecer lineamientos de consumo.

En primer lugar, se reconoce la prioridad del diálogo en las relaciones que establecen los miembros del sistema educativo. En palabras del propio Freire, “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y,

transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”. (Freire, Extensión o comunicación, 1979).

Este proceso de comunicación y humanización es el mecanismo que sugiere Freire para cumplir con el primer requerimiento del pensamiento crítico, el cual consiste, tal como se mencionó previamente, en formular preguntas acerca del tema o situación, con la adición de considerar las posiciones y sentires de todo ser involucrado en el desarrollo e historia del sujeto de manera cordial, bajo el axioma de que prima el “encuentro amoroso” con la intención de generar nuevos saberes que contribuyan a la liberación.

Respecto al segundo criterio que fundamenta el pensamiento crítico, Freire postula una de las premisas claves de su filosofía, consiste en la aplicación real de los conceptos tocantes a la emancipación de los oprimidos.

La liberación –indica el pensador – no puede darse sin embargo en términos meramente idealistas. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y

que ellos pueden transformar. (Freire, La pedagogía del oprimido, 1968, pág. 39)

Esto, puesto en términos de Piette, es la capacidad del sujeto de construir juicios sobre la realidad en la que viven, capacidad que, por demás, se ve coartada en los modos educacionales del último siglo. Al seguir las indicaciones de Freire, los educandos emiten veredictos sobre el estado de sus situaciones vitales, y sobre si estos satisfacen no solo sus necesidades, sino sus aspiraciones como individuo.

Por esta misma razón, el brasileño concluye que “es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora.” (Ídem).

Como punto culmen, Freire propone que el currículo sea construido por los propios participantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo cual se corresponde con el propósito del pensamiento crítico, que todos los individuos no solo reconozcan las carencias y potenciales de su entorno, sino que los modifiquen a partir de sus experiencias, y con base en sus ideales, respetando siempre el dialogo amoroso establecido en principio.

Con esta guía filosófica y pedagógica, es posible abordar el pensamiento crítico en la

educación, independientemente de su rama de acción, y proponer estrategias concretas que fortalezcan el conocimiento y crecimiento individual y social de las poblaciones que más lo requieran.

El desafío particular en la enseñanza del lenguaje

Habiendo establecido el reto de encontrar estas nuevas formas de interacción dentro del contexto educativo, cabe preguntarse cuáles serían estas maneras, una vez halladas y aplicadas en el ejercicio específico de la enseñanza de lenguaje.

Tal como se mencionó previamente, las estructuras de aprendizaje se centran en la transmisión de estructuras replicables y de reglas gramaticales y de ortografía que se evalúan de acuerdo con la rigurosidad de uso en ejercicios concretos de habla y escritura, por lo que, si el ejercicio de enseñanza del lenguaje se encaminará hacia la aplicación del pensamiento crítico, deben encontrarse mecanismos para mancomunar estos ejercicios de memorización y mecanización, cuya importancia no es desmeritada en ningún momento⁴, con los postulados

⁴ Al realizar esta afirmación no se pretende defender postulados prescriptivistas respecto al uso del lenguaje. Su propósito se limita a evitar que se desechen los conocimientos teóricos que requieren un grado mínimo de memoria para la apropiación y uso de las estructuras lingüísticas.

críticos que exige el nuevo pensamiento.

Por sí sola, esta labor ofrece algunos obstáculos. En primer lugar, está la ya conocida carencia de requisitos mínimos de uso del lenguaje, la cual es explicada por Irma Munguía (2015) al afirmar que

los alumnos no son capaces de elaborar y redactar una tesis de licenciatura que cumpla con las exigencias propias de un escrito de este tipo, como son la claridad, la coherencia, la argumentación adecuada, la fluidez, el manejo apropiado del léxico, entre otras. (pág. 5)

Si bien este argumento hace explícita una carencia del sector universitario, es sencillo extrapolar la afirmación a todos los niveles educativos, dado que los resultados de pruebas estatales (como las ICFES en Colombia) han demostrado un pobre nivel en el uso del lenguaje para la escritura de textos en general, sin importar la tipología o la extensión exigida.

Esto supone un problema por una razón simple. Si no se tiene conocimiento del objeto de estudio, no se puede trabajar críticamente sobre él, pues se carece de la primera habilidad requerida para el proceso de pensamiento, consistente, tal como se mencionó líneas atrás, en realizar preguntas con base en premisas concretas del objeto.

El segundo obstáculo se deriva de la problemática presentada líneas atrás, sobre la considerable cantidad de individuos que reciben y comparten información sin realizar análisis previos respecto a esta. Este hecho genera el fenómeno de la falacia *ad populum*, que se caracteriza por “la justificación (...) mediante la práctica mayoritaria de una acción determinada, considerándola válida con independencia de su corrección, legalidad o moralidad” (Portillo, 2018, pág. 450), generalmente acompañado de una falacia *ad hominem*, definida como aquella que da validez a un argumento con única base en su emisor.

La consecuencia de este obstáculo radica en el hecho de que, en contra de los principios del pensamiento crítico, el flujo de la información se incrementa bajo premisas sin fundamento ni cuestionamientos que validen su veracidad, ya que permite la evasión incólume del trabajo implicado en el acto de pensamiento crítico. Esto es explícitamente claro en los fenómenos digitales conocidos como *cadena*s, en las cuales un sujeto replica un contenido (poco veraz por lo general) solo porque los demás a su alrededor lo hacen, y por lo tanto, debe ser correcto (*ad populum*), y porque lo originó alguien que ostenta una posición socialmente aceptada (*ad hominem*).

El tercer obstáculo que presenta la tarea consiste en un fenómeno presentado por el doctor Francisco Villamarín (2018), en el que explica, a partir de la teoría sociología de Durkheim, el por qué las nuevas generaciones tienen poco o nulo acercamiento a la actividad lectora.

A diferencia de las investigaciones tradicionales, que adjudican este hecho negativo a factores como la falta de interés de los jóvenes hacia la lectura, la pereza o el aburrimiento que les produce esta actividad (Carolino, 2009), o a la prioridad que la población joven concede a actividades como escuchar música, chatear por internet y ver televisión, según lo indica la Universidad del Nariño (2011); el autor indica que

esta clase de patologías también se pueden atribuir a un Estado que no piensa, ni reflexiona, ni opera como cerebro social, y que se encuentra alejado y desinteresado de su cuerpo y de su base, que es la sociedad civil y los grupos que la conforman. (Durkheim, 2006, citado en Villamarín, 2018)

El hecho de que sea el Estado un actor responsable del desarrollo de la conducta lectora de los estudiantes, da paso a justificar la idea de desarrollar desde el lenguaje un pensamiento crítico que contrarreste la notoria apatía del cuerpo de gobierno en fomentarlo, ya que la baja

actividad lectora contribuye a reforzar los dos obstáculos mencionados previamente, creando un círculo de retroalimentaciones que se expande a medida que los dos elementos que lo conforman (baja lectura y difusión de información falsa) se complementan entre sí.

Posibles Estrategias de Implementación del Pensamiento Crítico por medio de la Enseñanza de Lenguaje⁵

A partir de los impedimentos especificados, se crea la oportunidad de generar contramedidas pedagógicas que permitan la disminución (o eliminación) de estos factores negativos, a partir de la inclusión de aspectos del pensamiento crítico en la formación del lenguaje, de acuerdo con las diferentes etapas del sujeto. Se advierte, de acuerdo con lo anterior, que un óptimo desarrollo del pensamiento crítico en los educandos se logra con trabajo continuo a lo largo del crecimiento intelectual del individuo.

En la primera infancia

De acuerdo con los estudios en pedagogía infantil enfocada en el desarrollo del lenguaje, y al

⁵ Las siguientes apreciaciones se aplican, principalmente, a la enseñanza en países latinoamericanos, ya que estos presentan los inconvenientes descritos, y los modelos educativos de otras regiones, como la europea, poseen otros mecanismos de enseñanza-aprendizaje.

margen de las múltiples posiciones académicas y escuelas pedagógicas que debaten acerca de cómo se produce realmente la concepción del lenguaje en los infantes, es posible definir cinco etapas, que abarcan de los 0 a los 6 años, en los cuales empieza a erigirse un proceso que comienza en el uso de las palabras simples, atendiendo a las necesidades básicas, y que concluye en el desarrollo casi absoluto del lenguaje completo, que se puede ocupar para el análisis del entorno (Peralta, 2000).

Es esta última etapa la que es más recomendable para el fomento del pensamiento crítico, debido a la tendencia del infante a cuestionar su entorno, a preguntar la razón de ser de todo lo que se encuentra a su alrededor, y de indagar por la naturaleza de todo. El análisis empírico suele evidenciar que, durante la crianza, los individuos más grandes, mayores, suelen interrumpir (bruscamente, en muchos casos) esta intención curiosa, debido a que resulta incordiante, o a que las preguntas realizadas amenazan algunos tabúes sociales. Por otro lado, sucede que, en caso de no interrumpir la pregunta, la respuesta a esta deja insatisfecho a quien ha formulado el interrogante, pues suele ser laxa y sin profundidad.

Como alternativa, a fin de interiorizar en el niño o niña que sus preguntas no solo son válidas, sino interesantes y de utilidad

para su formación y aprendizaje, se recomienda que, durante la enseñanza del lenguaje (que en esta etapa suele enfocarse en estructuras gramaticales simples, como la oración), se tomen en cuenta todos los cuestionamientos que surjan como interrogantes válidas, dejando de lado los prejuicios que puedan surgir en el docente. Además, las respuestas que se brinden no deben ser inventadas, sino tener sustento argumentativo en el conocimiento académico del maestro o instructor. En caso de no conocerlas, por supuesto, es recomendable hacerle saber al infante que el conocimiento siempre se puede construir en conjunto, por lo que un proceso pequeño de investigación puede solucionar el vacío de conocimiento, sobre todo en la época actual, donde la información se encuentra al alcance de las masas. De esta manera, la práctica de cuestionar aquello que no se entiende se afianza en el sujeto, lo cual crea de manera natural un pensamiento crítico, al eliminar la mala praxis de creer en las falacias, al tiempo que ejercita la primera habilidad que requiere un pensador crítico.

Paréntesis: El Uso de La Transposición Didáctica y el Juego como Elemento de Enseñanza. Es posible que se perciba como una dificultad el hecho de abarcar información de carácter técnico como respuesta a las dudas infantiles que pueden

originarse durante la enseñanza, pues los niños suelen carecer de estructuras mentales que comprendan ese tipo de complejidades. No obstante, como alternativa, el francés Yves Chevallard (1995) propone una estrategia, la transposición didáctica, que, en síntesis, propone la transformación del contenido curricular, de tal manera que pase de ser un corpus complejo, a un elemento comprensible, sin perder su sentido original. Adicionalmente, se recomiendan los postulados del neerlandés Johan Huizinga (1972), los cuales presentan razones y aplicaciones de las estrategias lúdicas como elementos de construcción social, las cuales facilitan el proceso de transposición.

En la educación básica

Cuando el estudiante ha alcanzado el nivel de educación básica (que suele rondar los últimos grados de primaria y los primeros de secundaria), su edad se encuentra entre los 8 y los 12 años. En esta etapa, suele ocurrir un fenómeno en educación en el que “se trabaja con muchos supuestos” (Urgilés, 2016, pág. 242). Esto refuerza la idea previamente expuesta de que se pretende que el estudiante adquiera información, y la replique, lo que “genera a veces un activismo desbocado, hacer muchas cosas, planificadas o no, pero sin un norte claro” (Urgilés, 2016, pág. 242). Adicional al

activismo mencionado, esta tendencia replica la idea de la falacia *ad hominem*, siendo el docente esa fuente de conocimiento irrefutable que no se debe verificar. Ante esto, se produce una situación en la que “el alumno utiliza una palabra, pero no sabe lo que ella significa realmente, por ello no puede encontrar ejemplos, porque el ejemplo se vuelve otra abstracción” (Urgilés, 2016, pág. 241).

Por lo tanto, una manera de proponer el pensamiento crítico en esta etapa es modificar la forma en la que se enseñan los contenidos del área —que, por un lado, suelen ser sobre literatura que varía entre la latinoamericana y la española, y por otro, radican en los fenómenos gramaticales como el clásico diptongo, triptongo e hiato—, a fin de convertir los espacios en oportunidades para el diálogo de saberes, el cual se puede definir como “un método cualitativo que busca comprender, sintetizar, teorizar y contextualizar el conocimiento; permite entender los problemas y necesidades que tiene la población, mediante la reflexión y discusión de los actores, basándose en las palabras de la misma población” (Hernandez Rincón et al., 2017, pág. 242). A partir de esta práctica, el estudiante tendrá la capacidad de construir juicios a partir de su conocimiento y sus experiencias, a la par que valida o desmiente los criterios del

docente y de sus compañeros, lo cual permite cumplir con la habilidad número dos del pensador crítico, así como amenizar y dinamizar los espacios de interacción en el aula.

En la educación media y superior

Para este punto del desarrollo, se espera que el educando esté en capacidad de abstraer conceptos profundos del entorno que lo rodea, y construir idearios sin referentes materiales. Por lo tanto, el enfoque recomendado para la incorporación del pensamiento crítico es la aplicación del trabajo investigativo de Núñez et.al (2017), el cual sugiere la posibilidad de explorar el conocimiento a partir del Aprendizaje Basado en Problemas, modelo que, según los autores, permite la “construcción de soluciones a problemas basados en la vida real con la finalidad de activar un conocimiento previo y, a su vez, generar un diálogo que permita evaluar críticamente las alternativas” (pág. 88).

Esto entra en contacto con la literacidad, de la que se habló preliminarmente, en el momento en que se pretende usar el contexto real, y actual, del estudiante, para presentarle problemas que serán resueltos a partir de la ocupación retroactiva de sus conocimientos, al mismo tiempo en que explora posibilidades nuevas que amplían su frontera cognoscitiva.

El cómo esta actividad promueve el pensamiento crítico, es explicado por el documento al afirmar que “para generar PC (Pensamiento Crítico)⁶ se requiere un aprendizaje activo. Aprender un concepto para internalizarlo, aplicarlo y observar el valor de lo aprendido para poder evaluar y auto-evaluar como parte integral del conocimiento” (Ídem, p.101), por lo que un trabajo como el que propone este tipo de aprendizaje contribuye significativamente al desarrollo de habilidades no solo de análisis y formulación de juicios, sino de evaluación de criterios, factor que completa la tríada de habilidades que construyen a un pensador crítico, de acuerdo con la teoría antes mencionada.

Conclusiones

Como se puede notar, el proceso de trabajo con los diferentes niveles de formación presenta inclusiones de los niveles anteriores, ya que la formación es una cadena interminable de procesos, cuyos eslabones dependen en gran medida de los anteriores, especialmente en una forma de enseñanza como lo es el pensamiento crítico.

Como aspecto final, es preciso notar también que el esquema presentado en las páginas anteriores resuelve dos de los tres desafíos planteados, es decir, el relacionado con el poco

⁶ Paréntesis añadido.

conocimiento del temario, y aquel referido a las falacias que promovían la escasez de procesos críticos. El tercero, alusivo a la falla Estatal en cuanto a la creación y difusión de espacios, herramientas y objetivos que construyan pensamiento crítico en las aulas, no es algo que pueda resolverse con estrategias didácticas.

Queda, por supuesto, en labor de aquellos que componen el sistema aplicar el pensamiento crítico a este aspecto, pues es a través del diálogo crítico y la discusión que se pueden plantear nuevos escenarios en los cuales se transforme la cosmovisión de las nuevas generaciones, aunque, de modo subjetivo, se presente un panorama oscuro en este aspecto, debido a la fuerte existencia e influencia de intereses económicos, políticos y sociales que no pueden explicarse aquí. Así pues, al ser el lenguaje la herramienta más avanzada para la consecución de ideas, y el pensamiento crítico el canal a través del cual se transforma el entorno construido por tal ideario, se ha explicado por qué estas nociones trabajan bien juntas, para brindar al estudiante la oportunidad de ver por sí mismo el mundo, y transformarlo en un lugar mejor para él y para otros.

Referencias

Carolino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una*

introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: FCE.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* París: Aique.

Durkheim, E. (1919). *Las reglas del método sociológico.* París: Librairie Félix Alacán.

Epstein, R. (2006). *Critical Thinking.* Belmont: Wadsworth Thomas Learning.

Freire, P. (1968). *La pedagogía del oprimido.* Nueva York: Siglo XXI.

Freire, P. (1979). *Extensión o comunicación.* México.

Gamboa, A., Muñoz, P., y Vargas, L. (2016). *Literacidad: Nuevas Posibilidades Socioculturales y Pedagógicas para la Escuela.* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 12 (1), 53-70.

Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses.* Reino Unido: Falmer Press.

Hernandez Rincón, H., Lamus Lemus, F., Carratalá, C., y Orozco-Beltrán, D. (2017). *Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la*

- salud de la población. *Salud Uninorte*, 33(2), 242-251. <https://doi.org/10.14482/sun.33.2.10552>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens: ensayo sobre la función social del juego*. Madrid: Emecé.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Estados Unidos: Routledge.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.
- Marín, J. G. (2017). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 21-33. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.3
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-23.
- Munguía Zarataín, I. (2015). El lenguaje y sus problemas de enseñanza. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5-9. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/ptc/munguiaazaraini>
- Núñez, S., Ávila, J. E., y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* vol. VIII, núm. 23, 84-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.249>
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite* (7), 54-66.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En A. Gutiérrez, *Formación del profesorado en la sociedad de la información* (págs. 63-74). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Pineda Gómez, H., Jima-González, A., Paradela-López, M., Acevedo Marín, H., Agudelo Velásquez, A., Areiza Villa, S., . . . Tavera Parra, J. (2020). ¿Preparados para las fake news? Un estudio exploratorio de la comunidad universitaria del Tecnológico de Antioquia. *En-Contexto* 8 (12), 175-204.
- Portillo, J. (2018). El uso de falacias en la comunicación absurda. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 443-458. <https://doi.org/10.15443/RL2832>
- RAE. (20 de Abril de 2021). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de

- Lenguaje: <https://dle.rae.es/lenguaje> académica de los estudiantes de sociología. Pasto: Universidad de Nariño.
- Reeder, H., y Vargas, G. (2009). Formación y Pensamiento Crítico. *Investigación Educativa y Pedagógica*, 23-43. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2009.0001.02>
- Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. Londres: Penguin Philosophy.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (11) 2, 111-133.
- Universidad del Nariño - Observatorio Social. (2011). Caracterización social, económica, política, cultural académica de los estudiantes de sociología. Pasto: Universidad de Nariño.
- Urgilés, G. (2016). Aula, Lenguaje y Educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), 219-242.
- Vélez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 9 (2) , 11-39.
- Villamarin, F. (2018). Bajos Niveles de Lectura en los Jóvenes Universitarios: Un Problema Estructural. Una Explicación Desde La Teoría de Emile Durkheim. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.*, 229-241. <https://doi.org/10.22267/rtend.181902.105>

Resignificación del pensamiento de Paulo Freire en la praxis pedagógica

Re-signification of Paulo Freire's thought in Pedagogical Praxis

Resignificação do pensamento de Paulo Freire sobre a praxe pedagógica

Vicente Iván Cruz Jérez

Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia
Escuela Normal Superior de Neiva
vicvancruxe@gmail.com

Resumen

El 19 de septiembre de 2021 se conmemoró el primer centenario del natalicio de uno de los pedagogos y filósofos de la educación más influyentes del siglo XX. Este acontecimiento desató una serie de eventos académicos y culturales a nivel mundial en los medios de comunicación, organizaciones populares, instituciones educativas y docentes, con el propósito de exaltar la memoria y el trabajo del gran maestro latinoamericano por su significativo aporte al desarrollo de la educación Popular que pretende la liberación de los oprimidos.

Para la Escuela Popular Claretiana (EPC), conocida también como Filodehambre y Programa Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Neiva (ENSN), resultaba imposible no vincularse a la celebración de tan magno evento, porque éstas dos experiencias vienen implementando los principios filosóficos, pedagógicos y metodológicos de Paulo Freire en su praxis educativa, tratando decantar una propuesta pedagógica liberadora con pertinencia rural, urbana marginal y para la inclusión. Esta es la razón principal para socializar los aspectos sobresalientes de la praxis educativa que ponen en evidencia el pensamiento pedagógico libertario freireano, impactando, de este modo en la vida de los niños, niñas y jóvenes de los sectores populares de Neiva y

departamento del Huila, que acuden a éstas dos escuelas, buscando ser valorados y reconocidos como sujetos sociales.

Palabras clave: Praxis pedagógica, pensamiento freireano, currículo.

Abstract

September 19, 2021, commemorated the first centenary of the birth of one of the most influential pedagogues and educational philosophers of the twentieth century. This event unleashed a series of academic and cultural events worldwide in the media, popular organizations, educational institutions, and teachers, to exalt the memory and the work of the great Latin American teacher for his significant contribution to the development of Popular education that aims at the liberation of the oppressed.

For the Claretian Popular School (EPC), also known as Filodehambre and Complementary Formation Program (PFC) of the Escuela Normal Superior de Neiva (ENSN), it was impossible not to be linked to the celebration of such a great event, because these two experiences have been implementing the philosophical, pedagogical and methodological principles of Paulo Freire in their educational praxis, trying to decant a liberating pedagogical proposal with rural, urban marginal relevance and for inclusion. This is the main reason to socialize the outstanding aspects of the educational praxis that highlight the Freirean libertarian pedagogical thinking, thus impacting the lives of children and young people of the popular sectors of Neiva and Huila department, who attend these two schools, seeking to be valued and recognized as social subjects.

Keywords: Pedagogical praxis, Freirean thought, curriculum.

Resumo

Em 19 de setembro de 2021, foi comemorado o primeiro centenário do nascimento de um dos mais influentes educadores e filósofos do século XX. Este acontecimento desencadeou uma série de eventos acadêmicos e culturais em todo o mundo, na mídia, organizações populares, instituições de ensino e professores, com o objetivo de exaltar a memória e a obra do grande professor latino-americano por sua significativa contribuição para o desenvolvimento da educação que busca a libertação dos oprimidos.

Para a Escola Popular Claretiana (EPC), também conhecida como *Filodehambre* e o Programa de Formação Complementar (PFC) da Escola Normal Superior de Neiva (ENSN), era impossível não estar vinculado à celebração de um evento tão grande, porque essas duas experiências vêm implementando os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos de

Paulo Freire na sua práxis educativa, procurando decantar uma proposta pedagógica libertadora com pertinência rural, urbana marginal e para a inclusão. Este é o principal motivo para socializar os aspectos marcantes da prática educativa que evidenciam o pensamento pedagógico libertário freiriano, impactando assim a vida de crianças e jovens dos setores populares de Neiva e do Estado do Huila, que frequentam essas duas escolas, buscando ser valorizados e reconhecidos como sujeitos sociais.

Palavras-chave: Práxis pedagógica, pensamento freiriano, currículo.

El contexto es la base sobre la cual se estructura el sentido de este ensayo, pues, al describir los datos, los hechos, los fenómenos relacionados con estas dos experiencias educativas, se pretende “definir la naturaleza del escenario y de los antecedentes en el marco de los cuales se han desarrollado” (Serje, 2011), constatando las causas que han posibilitado la permanencia y/o modificaciones del pensamiento freireano en el transcurso de las últimas cuatro décadas, como también las conexiones más allá del aula.

Dicho de otro modo, lo que determina el valor de las dos experiencias es su ubicación, siempre renovada, en el contexto tanto a nivel mundial, como del movimiento político y social que vive América Latina que se agudiza a partir de los años sesenta del siglo pasado, porque allí surge la necesidad de una lectura interpretativa para identificar, las causas estructurales de la crisis económica, política y cultural que caracteriza esa realidad contextual que, en términos generales alude a

los procesos de globalización, industrialización, explotación de los recursos naturales, relaciones obrero patronales injustas y opresivas, escasa o nula participación del pueblo en las políticas del estado, falta de oportunidades para que los sectores populares alcancen condiciones de vida digna.

El análisis de las causas conduce a señalar responsables, de ahí la crítica frontal a la institución escolar por su distanciamiento de la realidad y su aparente neutralidad frente a las políticas del estado, “aunque no logra impactar en sus estructuras” (Puigros, 2005). De este análisis surgen alterativas, unas tan extremas que propmueven su muerte (Ilich, 1985) y otras, en la óptica de Paulo Freire, quien considera que la educación debe contribuir a la creación de una conciencia emancipatoria en los sujetos de la acción educativa para que asuman la responsabilidad de trabajar por el cambio de la sociedad. Por tanto, compete a los maestros y maestras asumir el liderazgo, para lo cual Freire

habilita al educador a transgredir las reglas de la educación dominante, para ser participe del cambio social, descubriendo, en cada situación histórica en particular, las tareas que puede realizar. La transgresión, sin embargo, no se hará poniendo el acento en el análisis de los métodos y técnicas, sino en el carácter político de la educación. (Puigros, 2005, pág. 21).

En cierto modo, los problemas específicos de la educación quedan planteado con suficiente claridad, los discursos acerca de la dimensión política de la educación son elocuentes, mientras tanto, lo que falta, dirá Lola Cendales (1987) es “operacionalizar las alternativas” (Colectivo Escuela Poplar, pág. 5).

En consecuencia, la EPC y el PFC, desde su inicio, realizan lectura de contexto, concebido en su dinámica cambiante, como condición fundamental y código de vida académica y cultural, base sobre la cual se consolida la memoria colectiva en la que el tiempo, el espacio y el lenguaje juegan un papel estructurante (Halbwachs, 1968), por tanto se considera *el pasado, el presente y el futuro como parte de un mismo tiempo de duración* (Contreras, 2018), por la imposibilidad de separar el antes y el ahora de los procesos de reflexión-acción-reflexión mediante los cuales se va consolidando el sentido de la vida en las dos instituciones, es

decir el curriculum, cuya dinámica se asemeja a la de un movimiento serpentino y en espiral que posibilita su depuración. En el lenguaje están las claves específicas para la comprensión del significado de educación popular, pedagogía crítica, pedagogía de la liberación, epistemologías del sur global.

La planeación del trabajo pedagógico, la ejecución de las acciones educativas para la construcción de conocimiento, siempre se realizan en tiempo presente, de modo que es posible *recordar el futuro* (Contreras, 2018) aunque parezca un contrasentido, es la esencia de la lógica de la contracultura, de la lógica de-colonial, la de las *epistemologías del sur global* (Sousa, B. 2009) dentro de las cuales, se sitúa el pensamiento pedagógico-político de Paulo Freire.

La lectura actual del contexto permite afirmar que la crisis sanitaria desatada por el coronavirus covid-19 ha puesto en evidencia una crisis mucho mayor y más compleja, la de un sistema económico, político y social basado en la codicia, el lucro y la mercantilización de la vida, el cual desafía y exige a los educadores y educadoras rebeldes, asumir el reto de seguir caminando a pesar del riesgo que significa, no solamente el contagio sino de la violencia con la que el sistema imperante, a través de sus instituciones, trata de

contrarrestar y aniquilar toda manifestación, todo movimiento social, todo pensamiento alterno que obtaculise sus perversos propósitos. La fortaleza requerida para pervivir en medio del conflicto está contenida en los postulados de la *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*, que se han constituido en la base referencial que soporta la utopía de *la educación como práctica de la libertad*, a través de la que se asume

la historia como posibilidad, lo cual significa que mañana no es algo que necesariamente va a suceder, ni una simple repetición del día de hoy con una cara suficientemente maquillada para que pueda continuar siendo lo mismo, pues, no se entiende la esperanza sin un futuro al que hay que hacer, construir y dar forma. (Freire, 1997)

La realidad asumida desde la esperanza, en la perspectiva de la liberación de toda opresión, se presenta, como bien lo expresa Hugo Zemelman, en el ensayo “Subjetividad y sujetos sociales” de Alfonso Torres (2005), como una oportunidad para reivindicarnos en la condición de actores de la nueva historia en la que la subjetividad juega un incuestionable papel en los procesos de construcción de conocimiento, idea que reitera Freire en la introducción a “Los profesores como intelectuales”, en

la obra de Giroux (1997, pág. 28). Allí plantea:

Que la subjetividad ha de desempeñar un importante papel en el proceso de transformación.

Que la educación se convierte en algo relevante en la medida en que ese papel de la subjetividad se ve como una tarea histórica y política necesaria.

Que la educación pierde significado si no se entiende que, como todas las prácticas, está siendo sometida a limitaciones. Si la educación pudiera hacerlo todo, no habría razón para hablar acerca de sus limitaciones. Si la educación no pudiera hacer nada, tampoco tendría mucho sentido hablar de sus limitaciones.

La historia como posibilidad significa nuestro rechazo a aceptar dogmas, como nuestro rechazo a aceptar la domesticación del tiempo. Hombres y mujeres hacen la historia que es posible, no la historia que a ellos les gustaría hacer, ni la historia que a veces se les dice que debería hacerse. (1997, pág. 30)

Paulo Freire acompaña el caminar de la Escuela Popular Claretiana - Filodehambre

Para entender las circunstancias en las que llegan los primeros

educadores a ese periférico e inhóspito lugar de la ciudad de Neiva, denominado *filo-de-hambre*, en 1980, es necesario acudir a la descripción y a la hermenéutica moderna para recuperar la esencia de la intencionalidad de esa opción repleta de ética y compromiso; es la época en la que la crisis de las utopías del cristianismo-catolicismo, de las luchas populares por reivindicar los derechos ciudadanos, de la sobrepolitización del movimiento social, del análisis de las estructuras y las coyunturas, está en la cima. En Colombia es la crisis existencial de los sin tierra, de los invisibilizados de la sociedad y el estado, de los perseguidos que se desplazan, por todo el país, huyendo de la violencia, tratando de encontrar un espacio para vivir, aunque sea a la intemperie.

El lenguaje popular de la crisis de la iglesia católica se expresa con frases tales como colgar los hábitos, abandonar las sotanas, curas y monjas ranclados (escapados) de los conventos y otras de mayor elaboración mental y sentido, como opción preferencial por los pobres, trabajo con comunidades eclesiales de base; mientras que, desde posturas civiles y académicas, el lenguaje alude a las preocupaciones sobre la relación entre estructuras sociales y acción colectiva, entre condiciones objetivas de existencia y procesos subjetivos; entre circunstancias y

actores sociales, tratando de resolver la tensión entre la objetividad de la racionalidad explicativa del estructuralismo, funcionalismo y marxismo para dar paso a la dimensión subjetiva de los actores sociales (Torres, 2017, pág. 1).

Las maestras y maestros que llegan a Filodehambre, son personas que, habiendo estado vinculadas, de algún modo, a la vida religiosa por prolongados o cortos períodos, la abandonan con el fin adelantar un trabajo social de mayor significado dadas las posibilidades que abre tanto, el Concilio Vaticano II y la Teología de la liberación, como también los planteamientos de la educación liberadora de Paulo Freire. De este modo, en *filodehambre*, confluyen ideales, culturas, experiencias de formación que dan lugar al diálogo de saberes y una convocatoria especial a la consolidación de una comunidad de aprendizaje mediante una praxis educativa que asume la vida como contenido y método para construir conocimiento.

El encuentro con la comunidad barrial se da en un momento de completa incertidumbre, pues está intentando consolidarse como asentamiento subnormal en un lote de propiedad privada. La oferta de los educadores, aunque tenga el tinte asistencialista, es doble: *¿desean un puesto de salud o una escuela?* Haciendo uso de su sentido práctico, opta por la escuela. Así comienza el diálogo y

el compromiso poniendo sobre la mesa las condiciones que posibiliten una escuela insertada en la vida de la comunidad barrial con la intención de hacer camino conjuntamente.

El aparente contra-sentido de *recordar el futuro*, expresado en párrafos anteriores, cobra vigencia a la hora de exponer, en esta reflexión, los fundamentos pedagógicos freireanos, que de manera implícita estuvieron latentes al iniciar la experiencia educativa de Filodehambre. Los verbos en infinitivo de cada postulado, al no definir el tiempo, dan la posibilidad de ser entendidos en el sentido del ayer, del hoy y del porvenir. De los 27 postulados contenidos en Pedagogía de la Autonomía, se mencionan los más significativos:

1. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo,
2. Enseñar exige saber escuchar.
3. Enseñar exige compromiso.
4. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
5. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
6. Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
8. Enseñar exige querer bien a los educandos.
9. Enseñar no es transferir conocimientos, sino generar las condiciones para producirlos (Freire, 2004).

De aquí en adelante el proyecto educativo va adquiriendo

consistencia y coherencia mediante la reflexión en la acción para volver a ella renovados; en este procedimiento, el diálogo con Paulo Freire se va haciendo familiar y se resemantiza su contenido por cuanto los sujetos sociales (niños, niñas, padres y madres de familia que participan de la experiencia de Filodehambre) y el contexto, difieren culturalmente de aquellos en los que Freire adelantó su trabajo pedagógico.

Las frases "*Filodehambre nace y crece con la comunidad*" y "*Escuela Popular Claretiana, una idea que camina*" afianzan el sentido de las expresiones expuestas en el preámbulo acerca de la lógica de la espacio-temporalidad, porque cuando se afirma que "*los sectores populares descubren su identidad de clase, perciben sus propios intereses y se se organizan para defenderlos como protagonistas de las transformaciones históricas*" (Colectivo Escuela Popular, 1987, pag 36) pareciera que el ideal se va concretando y redefiniendo paulatimamente, mediante la estrategia de ensayo error, por tanto, no se concibe como meta final, sino como acontecimiento en el aquí y ahora.

La fidelidad renovada y renovadora de los postulados de Freire, en la E.P.C, *Filodehambre*, se evidencia en las transformaciones, no sólo en el aspecto físico de la escuela y del sector barrial, sino principalmente

en los actores del proceso mediante una participación real y efectiva, tal como se puede constatar en los testimonios contenidos en el libro *La participación en la escuela, entretejiendo pasado, presente y futuro* (Colectivo Escuela Popular, 2009) como también en las cuatro estrategias metodológicas del proyecto educativo:

Construcción de un currículo propio a partir de la lectura que hacen los actores de su entorno natural y social (La exploración de la realidad, personal, social y natural es el punto de partida para planear, desarrollar, evaluar y socializar los proyectos pedagógicos de aula).

Organización cooperativa de los actores en torno a la construcción de conocimiento, valores y cultura (haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular y a favorecer en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo).

Articulación de la escuela con la comunidad y las organizaciones sociales (El proyecto pedagógico de la escuela y el desarrollo de una propuesta de trabajo comunita-

rio y barrial, contribuyó a reivindicar para los pobladores sus derechos fundamentales de tener una vivienda digna con servicios básicos mediante la formación de grupos y organizaciones que se fueron vinculando a un movimiento cívico de carácter regional y nacional) (Colectivo de trabajo barrial, 1992).

Formación permanente de las educadoras y educadores (No podemos separar la práctica de la teoría. La práctica es para Freire la reflexión que deviene acción, y es sólo la acción la que nos puede llevar a la transformación social que la pedagogía liberadora busca". - No vamos a la práctica con una teoría para validarla, sino que la teoría, los procedimientos y la reflexión constituyen la postura epistemológica, que se construye en la reflexión-acción reflexión-. Cada uno a su nivel y dependiendo del grado de participación va logrando una comprensión del mundo que le permite superar la captación ingenua de la realidad.) (Colectivo Escuela Popular, 1987, pág. 36)

Para cerrar esta primera reflexión sobre la EPC Filodehambre, vale la pena mencionar algunos alcances:

La lectura crítica de la realidad, ha posibilitado la estructuración de un esquema de pensamiento que lleva en sí mismo la

construcción de un nuevo sentido de sujeto y de sociedad. *“No podemos decir que hicimos invasiones, porque somos colombianos y estamos en nuestro propio territorio. Si algo nos ha enseñado la escuela, es el verdadero sentido de patria.”* (Alirio Ramírez. *Padre de familia*).

Este pensamiento ha orientado la redefinición del papel de la escuela contribuyendo a resignificar, tanto, el concepto de pedagogía, como la construcción de sentido y la búsqueda de la libertad.

Nuestra escuela es diferente en su metodología, que no quiere que los niños aprendan a repetir lo que está en los libros. Al niño se le va enseñando que puede producir conocimiento, que tiene capacidad de expresarse sobre lo que está sintiendo y que puede mejorar y cambiar su forma de ser en la escuela y en el hogar” (Graciela Méndez - madre de familia)

Al compartir los proyectos de vida, tanto de los educadores como de los educandos y demás participantes de la experiencia de Filodehambre, se ha ido tejiendo el sentido de lo colectivo, la autoconciencia y la conciencia social, orientando las metas personales y grupales hacia la conquista progresiva de la autoestima para posicionarse como actores sociales, en una perspectiva liberadora.

El aprendizaje en la escuela me ayudó a abrirme a otros espacios tales como mi trabajo en los hogares comunitarios, en mi barrio como miembro en la junta de acción comunal; aprendí a sentirme libre, autónoma y decidida, pues supe que estar allí no es solo aportar sino formarme como persona, mujer, ciudadana” (Yaqueline Piedrahita- madre de familia)

Limitaciones e inacabamientos

Una experiencia de este tipo dentro de la educación formal se ve limitada en sus posibilidades por las políticas del estado neoliberal, restándole autonomía para decidir por si misma en todos y cada uno de los aspectos del proyecto educativo.

La mayoría de maestros asignados por el estado no están en la capacidad para atender las urgencias que la vida cotidiana presenta en un sector donde confluyen todo tipo de violencias, desigualdades y carencias.

Paulo Freire en el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva

El movimiento pedagógico que inicia en Colombia a finales de 1970 y la promulgación la Ley General de Educación o ley 115 de 1994, constiuyen el marco en el que se da el encuentro de la Escuela Popualr Claretiana con la Escuela Normal Superior de Neiva,

por cuanto ambas instituciones educativas, tienen entre sus propósitos ampliar las relaciones con otros espacios académicos y sociales para ir consolidando “una plataforma desde la cual sea posible reinventar nuevas maneras de lucha contra el capitalismo neoliberal” (Mclaren, 1997).

En el año 2001, se promulga la ley 715, mediante la cual se fusionan instituciones educativas y la EPC opta por integrarse a la ENSN, como una de las sedes, sin renunciar al compromiso y fidelidad al ideario político-pedagógico que sustenta su proyecto educativo, de modo que el encuentro se fortalece, porque tanto la una y la otra se complementan en la praxis educativa.

La opción de la EPC como la Escuela Normal Superior de Neiva, por la pedagogía crítica, no es coyuntural, está ligada a todo un movimiento histórico, estructural y sostenido que se remonta más allá de la teoría crítica de la sociedad, que nace en la escuela de Frankfurt.

En este recorrido debe entenderse la relación con el pensamiento emancipatorio de Simón Rodríguez, en lo que respecta a la formación de ciudadanía, la asunción de responsabilidades para hacerla posible y la lucha por los derechos para la dignificación de la vida; con Celestín Freinet, quien plantea

la vida como contenido y método de aprendizaje y el trabajo cooperativo que suscita los valores de la solidaridad y reconocimiento de la diversidad de la que estamos hechos. Con Paulo Freire, por el papel dialogante del maestro con las y los estudiantes para concertar y promover procesos de formación en la autonomía y la participación como valores esenciales en la construcción de currículos que abordan problemas vitales, contextualizados, que contribuyen con procesos de transformación personal y social, es decir con la dimensión política de la práctica pedagógica.

Concretar el discurso de las pedagogías críticas en el PFC, ha sido posible mediante la implementación de los Proyectos Pedagógicos de Aula, concebidos como procesos de investigación que se planean, desarrollan, sistematizan, evalúan y socializan, mediados por la organización cooperativa cuyo valor sustancial es la participación. Estos proyectos se estructuran en tres etapas:

1. Concertación. Esta pretende hacer efectivos los principios básicos para democratizar la escuela y el conocimiento, en tal sentido, el sujeto que participa de los procesos de aprendizaje ocupa un lugar preferencial, lo cual exige del maestro la responsabilidad de respetar, reconocer y valorar los saberes con los que llegan los estudiantes, sobre todo los de las

clases populares, saberes construidos en la práctica sociocultural de la vida cotidiana (Freire, 2006). Estos se expresan, en forma oral, gráfica o escrita, dependiendo de las capacidades de cada uno; la comunicación de los saberes individuales, se sintetizan en un texto colectivo, que al analizarlo genera discusiones y cuestionamientos que dan origen a preguntas de interés, a las que deben supeditarse los propósitos del aprendizaje, pues

se trata de que tanto los métodos como los contenidos y las formas de organización escolar se correspondan realmente con esos intereses y necesidades esenciales de los estudiantes en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenecen. (Freinet, 1977)

Una vez priorizadas las preguntas y seleccionada la de mayor interés, se procede a elaborar un plan de investigación con propósitos bien definidos, sustentados en las neurociencias, que con sus aportes permiten que los procesos de aprendizaje se correspondan con las lógicas con las que aprenden niños, niñas y jóvenes; del mismo modo se prevén las fuentes y se especifican los instrumentos para recolectar la información, las formas de sistematización como también los productos para la socialización.

Una vez que se ha logrado concretar el plan de investigación, deviene la organización

cooperativa para asumir, de manera consciente, las responsabilidades que exige el desarrollo del plan. En consecuencia, se elaboran los acuerdos colectivos en los que se sintetizan las responsabilidades y los derechos de cada uno de los participantes, que indudablemente contribuyen a la consolidación de los valores de cooperación, solidaridad, responsabilidad, autonomía, autoestima, respeto y reconocimiento de la diversidad.

La sistematización de este proceso se registra en la matriz epistemológica y las relatorías diarias que son leídas al inicio de cada sesión, de tal manera que las y los estudiantes, maestras y maestros se apropien de su contenido a la vez que sirven de referente nemotécnico para tener presente el proceso metodológico y el contenido.

En esta etapa, la participación es progresiva hasta llegar a ser consciente, en la medida que el proceso de estructuración del proyecto pedagógico avanza. Comienza, así, a manifestarse el sentido de la autonomía y de la autoestima, que son las bases de la formación personal y ciudadana. De este modo cobra sentido el postulado “*educar no es transmitir conocimientos, sino generar las condiciones para producirlos*” (Freire, 2006) y más aún, entender que el acto de aprender no es mecánico, construye conciencia, estimula la

cooperación, la creatividad y la imaginación.

2. Desarrollo: Aproximarse a la realidad social o natural haciendo preguntas, es asumir la lógica con la que aprenden los niños, niñas y jóvenes, es decir que

el inicio del desarrollo del pensamiento lógico precede a la “edad de la razón” e incluso al lenguaje y que hay continuidad entre el niño que construye su mundo y el científico que construye una teoría acerca de ese mundo. (Piaget, 1971, pág. 165)

En este sentido, las experiencias de aprendizaje las asumen maestros y estudiantes desde la propia corporalidad (subjetividades), con ella entran en contacto con el mundo exterior para observarlo, describirlo, cuantificarlo, compararlo, representarlo, hacer inferencias, elaborar nociones, concepciones y establecer relaciones comunicativas mediante múltiples lenguajes a fin de participar en la construcción social de la realidad.

Cada experiencia planeada permite recoger la información requerida, encaminada a encontrar respuestas a los interrogantes que motivan la investigación educativa. En esta dinámica adquieren un profundo sentido las historias de vida, las autobiografías, los recorridos por la localidad barrial o la vereda;

realizar entrevistas, hacer visitas a las familias, aplicar encuestas, iniciar procesos de cartografía social (levantar mapas, ubicar allí los sitios más importantes), hacer experimentos, registrar datos con instrumentos técnicos. Es una forma esencial de leer la realidad natural y social en la que se habita para construir conocimiento y apropiación del territorio.

El salón de clase se convierte en el espacio para la sistematización mediante la que se organiza la información, se analiza y se complementa con los aportes del conocimiento constituido (contenido en las asignaturas del plan de estudios), se hacen síntesis, se elaboran documentos de acuerdo con las capacidades y niveles de comprensión de las y los estudiantes. En los informes, cartillas, folletos, dibujos, cuentos, álbumes, se puede verificar los aprendizajes como también las formas de recreación, reinención, apropiación y afianzamiento de los conocimientos.

Estos documentos reflejan la capacidad y la creatividad de los participantes para comunicar los aprendizajes. Los niños y niñas de los primeros años de escolaridad inician el proceso de escritura a partir de las experiencias vividas y de la necesidad de usar otro tipo de lenguaje para la comunicación (código escrito). De este modo, el aprendizaje no está en función de una nota o calificación con el propósito de ser promovidos de un nivel a otro, sino en la

perspectiva de la formación de la persona y del ciudadano- como sujeto social.

3. Socialización. En esta etapa se evidencia cómo y hasta qué punto se han dado esos circuitos de articulación sucesiva, entre el sujeto individual que participa en un proceso de construcción colectiva y el contexto natural y socio-cultural, a los que se refiere Ardila (2005) a propósito de la construcción de territorialidad, puesto que en la socialización, las y los estudiantes comparten los aprendizajes alcanzados, no sólo los referidos a la dimensión académica-cognitiva, sino a todos cuantos intervienen en esa relación compleja entre la vida de los sujetos (las subjetividades y objetividades) y la organización escolar. Son ellos y ellas quienes, a través del arte, en sus múltiples formas, comunican los alcances, las limitaciones y los efectos en sus propias vidas y el contexto.

Desde esta mirada es posible entender la puesta en escena en la que se destacan el teatro, la danza, la literatura, la música, la pintura, el dibujo y la producción escrita que contribuyen a la construcción social de la realidad, es esa otra forma de poder (ser, sentir, pensar y actuar).

El debate que se genera después de la puesta en escena estimula los aportes de la comunidad (padres de familia, vecinos de la comunidad barrial, veredal, autoridades educativas y civiles),

con sus cuestionamientos y críticas; por una parte, redireccionan, replantean y enriquecen los conocimientos construidos y, por otra evidencian la relatividad de los mismos y el inacabamiento de los sujetos que aprenden.

En suma, la socialización se constituye en un foro en el que aflora la dimensión política, histórica, pedagógica y cultural de la educación popular como también de la educación formal.

Epílogo

Parafraseando a Margarita Serjé (2011), podría decirse que el nuevo escenario global, en el que es posible leer la crisis del capitalismo depredador de la naturaleza y explotador de la fuerza laboral humana, gracias al impacto del coronavirus covid-19, permite elaborar nuevas conceptualizaciones acerca del contexto, por cuanto de la pandemia emerge una nueva categoría, la sindemia, para explicar la relación de acoplamiento de lo social con lo biológico, de modo que queda en evidencia que la crisis sanitaria va ligada a los modos de producción, a las lógicas de la economía global, a la cultura del consumo individualista, a los usos de las nuevas tecnologías de la comunicación y producción, como también a las políticas neoconservadoras que se fortalecen con nuevas formas de control del movimiento social interno.

Bosquejado así en nuevo panorama mundial, es posible entender que las políticas de la OCDE, con respecto a la educación, se perfilan en el marco de la lógica del capitalismo global homogeneizador, que trata de disgregar el tejido social para poder identificar con precisión toda acción contraria o incompatible con sus propósitos y conceptos de desarrollo y progreso, de ahí que la pedagogía crítica sea vista, por el sistema imperante, como subversiva. Frente a la complejidad del contexto actual, es más que normal que las incertidumbres se agudicen, las preguntas se multipliquen y sea necesario avivar la memoria para pensar que el tiempo transcurrido desde Simón Rodríguez a Paulo Freire, no ha sido en vano. La praxis educativa iluminada por la pedagogía crítica, caracterizada por épocas de efervescencia y opacamiento, se ha fortalecido y su reflejo está en el surgimiento de nuevas epistemologías que dignifican la vida del sur global, que estimulan la generación de experiencias alternativas en la educación formal, educación popular, organismos sindicales, agrupaciones de mujeres, grupos insurgentes, en fin, de posturas radicales e insurgentes.

Desde las dos experiencias pedagógicas expuestas en este artículo, se puede afirmar que Paulo Freire se ha constituido en referente fundamental, que ha hecho posible mantener la

esperanza de un nuevo orden social que inicia en una praxis pedagógica al interior del aula, mediante la cual se hace efectivo el reconocimiento y valoración de las y los estudiantes de los sectores populares, que buscan, como necesidad prioritaria, afecto, condición esencial para dar paso a la producción de conocimiento. Pero, más allá de las metodologías al interior del aula, Freire incita, y así ha asumido el equipo de maestras y maestros, *a construir un arco de sueño social y de entrada a la esperanza*, como bien lo expresa Peter McLaren en su libro titulado del mismo modo y, a su vez manifiesta la necesidad de construir una plataforma de lucha contra el capitalismo global. Entonces, hay razones suficientes para continuar ampliando y fortaleciendo las relaciones con la Universidad Surcolombiana, DePaul University de Chicago-Usa; Red Estrado, Universidad Pedagógica Nacional, instituciones académicas alternativas; socializaciones periódicas de los resultados de sus investigaciones educativas, como también los foros *Escuela de vida y debida*. La vida y obra de maestras y maestros que ofrendaron sus vidas en esta lucha por la causa liberadora, están en la memoria y como parte de la historia de estas dos experiencias significativas.

Referencias

Ardila, G. (2005). Ingeniería y territorio: Una relación política indisoluble.

- <https://revistas.unal.edu.co/index.php/palimpsestvs/article/view/8059>
- Castro Gómez, S. (2010.) *La hybris del punto cero*. Bogotá
- Colectivo Escuela Popular Claretiana. (1987). *FILODEHAMBRE, una experiencia popular de innovación educativa*. Bogotá: Presencia Ltda.
- Colectivo Escuela Popular Claretiana. (2009). *La participación en la escuela, Entretejando pasado, presente y futuro*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Colectivo de Trabajo Barrial. (1992). *ORGANIZACIONES BARRIALES Y EDUCACIÓN POPULAR, experiencias organizativas en el sector suroriental de Neiva*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Contreras, A. (2018). *Recordar el futuro, planificación de la comunicación desde la comunicación*". Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Freinet, C. (1977). *Por una Escuela del pueblo*. Caracas: laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*". Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales, hacia la pedagogía crítica del aprendizaje*". Buenos Aires: Paidós.
- Ilich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. México.
- Puigros, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral
- Serjé, M. (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie.*, Bogotá; Uniandes.
- Torres, A. (2005). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman*. Bogotá: U. Pedagógica.

La Revista Paideia Surcolombiana es una aplicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico.

La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés y portugués, derivados de investigaciones.

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación.

También se incluyen de sus lectores técnicos, profesores, y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.