

NORIA

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Revista Noria Investigación Educativa
Volumen 1, N°1
Julio-diciembre de 2017
Bogotá D.C., Colombia
E-ISSN: 2590-5791

Editor

Juan Francisco Aguilar

Coordinador Editorial

Alejandro Gómez Bedoya

Diseño y Diagramación

Lorna Biermann

Foto de portada

Fanjianhua / Freepik (Internet)

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS -
INSTITUTO DE ESTUDIOS E
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Director

Juan Francisco Aguilar Soto

Equipo de trabajo

Asistente Académica

Erika Juliet Carvajal Hernández

Asistente Administrativa

Sandra Rocío Rodríguez Hernández

Asistente de Comunicaciones

Alejandro Gómez Bedoya

Comité Editorial

Juan Francisco Aguilar Soto

Estudios de doctorado en Ciencias Sociológicas

Universidad de las Villas

Mg. en Desarrollo Educativo y Social

CINDE - UPN

Maritza Pinzón Ramírez

Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y

Juventud

Universidad e Manizales

Juan Carlos Amador Baquiro

Doctor en Educación

Doctorado Interinstitucional en Educación

José Javier Betancourt

Mg. en Historia

Universidad Externado de Colombia

Nicolás Juan Camilo Aguilar Forero

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Manizales

Piedad Ramírez Pardo

Doctora en Educación

Doctorado Interinstitucional en Educación

Orlando Lurduy

Doctor en Educación

Doctorado Interinstitucional en Educación

Edgar Ricardo Lambuley Alfárez

Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos

Universidad Andina Simón Bolívar

Adela Molina Andrade

Doctora en Educación

Universidad de São Pablo

Patricia Medina Melgarejo

Doctora en Pedagogía

UNAM

Doctora en Antropología

ENAH

Tabla De Contenido

Editorial

Juan Francisco Aguilar Soto	2
-----------------------------------	---

ARTÍCULOS

Investigación en la universidad y capitalismo cognitivo. Entrevista con Boaventura de Sousa Santos.	
Juan Francisco Aguilar	5
Prospectiva de la educación Indígena en México desde la Experiencia de un pueblo originario.	
Edgar Pérez Ríos	13
Memoria reciente y formación de subjetividad política en jóvenes de la inspección El Tigre en Putumayo.	
Lady Diana Mojica Bautista	24
La Investigación-Acción-Participativa como pedagogía crítica. Un acercamiento.	
Andrés Felipe Amaya Sierra	32
Unidades Didácticas. Herramientas de la Enseñanza.	
Diego H. Arias Gómez, Elizabeth Torres Puentes	41
Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela. Pensamiento Social y Literatura: Puntos de encuentro.	
John Fredy Garzón	48
Escribir en el ciclo inicial: realidades y alternativas.	
Liliana Salgado Rodríguez	57
Siembra en tu espacio-cultiva en tu vida: una experiencia didáctica de educación ambiental en función de la convivencia escolar.	
Juan Carlos Neira Cuellar, María José Orozco González	65
Manifiesto del No Investigador.	
Juan Francisco Aguilar	79

Datos Mínimos

Título: Noria Investigación Educativa

Numeración de Edición: Volumen 1, N° 1

Mes, año, ciudad: Diciembre, 2017, Bogotá D.C.

Periodicidad: Semestral



Editorial

En la llamada era de la información en la que discurre la sociedad del conocimiento, el mundo editorial adquiere una importancia estratégica. Tanto para la difusión del conocimiento – y la divulgación constituye el propósito elemental de quienes son los productores directos de nuevos conocimientos-, como para el control sobre el conocimiento producido – realizado a través del control sobre el mercado de las publicaciones -, el mundo editorial posee una enorme importancia para la ciencia, la economía y la política. El campo de las revistas científicas en la actualidad está sobrecargado de publicaciones impresas y digitales, y fuertemente regulado por un mercado editorial en el que grandes corporaciones privadas pugnan por imponerse.

Como ocurre siempre que se menciona a “la mano invisible del mercado” como eficaz reguladora, no todos concurren al intercambio en igualdad de condiciones, y la “mano invisible” realmente termina beneficiando a unos en detrimento de otros. Para el caso de la ciencia, la tecnología y la innovación, el mercado de las publicaciones se configura de manera tal que los países centrales, las llamadas ciencias duras, y las élites, resultan visiblemente favorecidos a costa de los países periféricos, las ciencias sociales, las humanidades y los sectores subalternos, todo lo cual bajo la apariencia de la científicidad y neutralidad de los índices econométricos y los rankings.

En este contexto, la iniciativa de lanzar una nueva revista de divulgación científica en el campo de la educación no parecería una buena idea, especialmente en un país como Colombia, en el que en el último año se adelantó por parte de Publindex de Colciencias una nueva medición de las revistas científicas cuya consecuencia es que muchas

publicaciones están tomando la decisión de cierre o de reestructuración, no como un positivo efecto en la elevación de la calidad de las revistas del país, sino como un impacto negativo para las comunidades científicas, producto de una equivocada métrica, según cierto consenso en la crítica que hoy hacen los editores.

A contracorriente del modelo de medición impuesto y de su pretensión de estandarización y control de todo lo atinente a la apropiación social del conocimiento, el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas lanza su revista institucional al servicio de los grupos de investigación y de la intelectualidad de la propia universidad, pero también de las demás comunidades académicas y científicas del campo de la educación, la pedagogía y la diáctica. Una revista que pretende lograr los más altos niveles de excelencia, derivados de la aplicación de los principios de autoregulación de las comunidades académicas y científicas del campo, que en ejercicio de su autonomía avalan y legitiman lo que merece publicarse y valoran la importancia de lo publicado, sin el incómodo sometimiento a los cánones del capitalismo cognitivo. Una nueva revista que asume que el terreno de las publicaciones científicas constituye también un campo de disputa de la hegemonía, como bien lo señala Boaventura de Sousa Santos en una entrevista exclusiva concedida para el primer número de esta contribución a la democratización del conocimiento.

La Revista Noria-Investigación Educativa toma el nombre de aquella rueda –la noria- que hacía circular el preciado líquido vital en ciertos precarios acueductos medievales y permitía su aprovechamiento por parte de la comunidad. La noria moderna alude a la gran rueda que permite el esparcimiento de sus pasajeros a través de la visión panorámica de las grandes ciudades. La noria entonces nos invita a construir la metáfora de la puesta en marcha de un artefacto destinado a la circulación del conocimiento, a su amplia difusión, a partir de la consideración del conocimiento como bien común que se resiste a su reclusión en el reino de las mercancías, un reino con atesoradores y despojados incluidos. También nos remite a

la posibilidad de las miradas panorámicas, las miradas múltiples, en el sentido de la diversidad de perspectivas propia de comunidades académicas que producen nuevos conocimientos, pero también reflexiones y experiencias prácticas, con la amplitud característica del pensamiento crítico.

La revista nace con vocación de libre circulación del conocimiento-saber y por ello se vincula con el formato de acceso abierto, digital, y con la apertura hacia todas las iniciativas que a nivel global avanzan paulatinamente hacia concepciones y prácticas de ciencia libre, así como a la participación en bases de datos y redes alternativas a las tecnologías de la indexación que hoy monopolizan un mercado creado y diseñado para la regulación, control y beneficio de sus propios creadores.

En la Revista Noria-investigación educativa tienen acogida artículos resultado de investigación, reflexiones, reseñas, entrevistas, ensayos, reporte de experiencias, memorias y otras expresiones del discurso producido en el campo intelectual de la educación. Las propuestas serán objeto de evaluación por pares, reconocidos miembros de las comunidades académicas que juzgan (más allá de los requerimientos burocráticos o de las exigencias de las políticas de la homogenización y la cuantimetría a las que debe someterse el nuevo cognitariado), la calidad intrínseca del escrito, su pertinencia académica o social y su utilidad para la generación o alimentación de reflexiones o discusiones propias del ámbito académico.

Tienen cabida en las páginas de la revista no sólo los investigadores, sino también los intelectuales – analistas, ensayistas, pensadores, etc. - que no registran en el concepto oficial de investigadores y por tanto no clasifican en ninguna de las categorías que fungen como un nuevo proceso de selección social. Quizás ya es hora de rescatar la figura del intelectual y del trabajador de la cultura y discutir la relación de estos conceptos, que estuvieron en boga en nuestro medio en tiempos de efervescencia del movimiento pedagógico, con la figura del profesor-investigador que emergió por la misma época pero que en la actualidad provoca el agobio especialmente de los profesores universitarios obligados a fabricar productos académicos y a introducirlos al mercado a través de estrategias de marketing tales como publicación y citación garantizando indexación, pues de ello se deriva su propia supervivencia laboral, su probabilidad de ascenso social y su prestigio.

Los artículos que se publican en este primer número contribuyen a la comprensión de distintos fenómenos de la

realidad de la educación, vistos desde diferentes ópticas. En uno de ellos se analiza una relación a la que la academia debe mucho aún, la relación entre la literatura y la enseñanza de las ciencias sociales. Allí se plantea que para la formación del pensamiento social, el recurso de la literatura resulta importante, pues permite el desarrollo de habilidades tales como la memoria, el multiperspectivismo, el pensamiento relacional, la ubicación espacio-temporal y la mirada crítica. Sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, uno de los artículos ofrece una propuesta para promover el aprendizaje significativo de la escritura partiendo del contexto real de los alumnos del grado transición, y con un trabajo de producción de textos en situaciones reales. En otro artículo se examina la relación de la investigación-acción participativa con la educación popular y las pedagogías críticas, destacando el aporte de Orlando Fals Borda, no sólo al campo de la metodología en la investigación sociológica, sino al campo de la intervención pedagógica desde una perspectiva emancipatoria.

En un artículo dedicado a la reflexión desde referentes teóricos sobre una experiencia de formación de subjetividad política en jóvenes, la autora destaca el papel desempeñado en tal experiencia por la recuperación de la memoria reciente en contextos de conflicto armado y construcción de paz.

Por su parte, un artículo proveniente de México analiza una iniciativa de educación intercultural desarrollada en el pueblo ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca, a la luz del aporte de esta experiencia a la discusión sobre el débil papel de las políticas públicas en el desarrollo de una educación con enfoque intercultural, en un país con amplia diversidad sociocultural y gran presencia de pueblos originarios. La relación entre la didáctica dirigida a la construcción de convivencia escolar y la educación ambiental, es el objeto de reflexión de otro artículo, en el que se expone el resultado de una sistematización de la experiencia llevada a cabo con estudiantes del grado quinto de una institución educativa oficial. También en el plano de la didáctica, un artículo está dedicado al tema de las unidades didácticas como herramientas fundamentales de la enseñanza, llamando la atención sobre la importancia de una adecuada planeación, diseño ejecución y evaluación de este dispositivo organizador del trabajo de aula.

Finalmente, dos artículos sitúan el horizonte ético-político de la Revista Noria-Investigación educativa: La entrevista exclusiva para este número concedida por Boaventura de

Souza Santos, en la que este influyente autor retoma el tema de las crisis de la universidad contemporánea y avala la idea del terreno de la indexación de las publicaciones científicas como un lugar para la expresión de la resistencia al capitalismo cognitivo, y el artículo titulado “Manifiesto del no-investigador” en el que se plantea una posición crítica sobre la condición de los llamados oficialmente investigadores en la actualidad y se aboga por la construcción de alternativas construidas desde el sur.

Somos conscientes de los riesgos que entraña la publicación de una revista no alineada a las corrientes del conocimiento patentado y certificado por poderosos centros del biopoder, de sus eventuales debilidades, pero también de su potencialidad política como expresión de resistencia de individuos y comunidades que encuentran una opción para la libre circulación del conocimiento. La universidad pública no se puede sustraer al apoyo a este tipo de iniciativas, pues hacen parte de su propia naturaleza como hábitat de la conciencia crítica.

**LAS POSIBILIDADES DE LA
ALTERNATIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD.
ENTREVISTA CON
BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.**

Juan Francisco Aguilar Soto

Sociólogo.

Licenciado en Ciencias Sociales.

Magister en Desarrollo Educativo y Social.

Estudios de Doctorado en Ciencias Sociológicas.

jfaguilar@udistrital.edu.co

Las posibilidades de la alternatividad en la universidad. Entrevista con Boaventura de Sousa Santos

— Juan Francisco Aguilar Soto

Con ocasión del lanzamiento del primer número de la *Revista Noria Investigación Educativa*, el investigador e influyente intelectual Boaventura de Sousa Santos amablemente nos concedió una entrevista exclusiva, en el marco de la Feria del Libro de Bogotá de 2017. Dada la contundencia con que el capitalismo cognitivo instrumentaliza la investigación desde la lógica de la mercantilización, el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas quiso consultar la opinión del profesor Boaventura de Sousa Santos acerca de la condición actual de los investigadores en los países periféricos, y sobre las posibilidades de adelantar proyectos alternativos en el área de la investigación. En particular, nos interesaba situar la problemática de la investigación en el campo de la reflexión sobre la naturaleza de la universidad, pues su actual condición de mercado universitario no parece propia de su carácter histórico, sino una condición atribuida por ideologías emanadas de poderosos intereses económicos que fungen como grandes centros de poder sobre el saber.

JFAS: En 1994 usted escribía sobre las crisis de la universidad: la crisis de hegemonía, la crisis de legitimidad, la crisis institucional, y luego en el 2004 ratificaba la existencia de esas crisis y desarrollaba un poco el tema. ¿Hoy cómo ve la situación actual de estas crisis, particularmente en la universidad latinoamericana?

Es una buena pregunta porque realmente yo pienso que las crisis se profundizaron, se ampliaron de alguna manera. Pero mucha cosa cambió. Por ejemplo, lo que cambió fue sobre todo la cuestión de la legitimidad; o sea, en los últimos veinte años, en muchos países del continente, no solamente acá, por ejemplo también en Sudáfrica, asistimos a una cierta democratización de la universidad en el acceso, en el sentido que jóvenes de clases populares, jóvenes afrodescendientes, jóvenes indígenas, y más mujeres, entraron a la universidad. Esto de alguna manera legitimó la universidad como pensamiento elitista, en la medida que el acceso fue un poco más democratizado, pero esta democratización que iba por la legitimidad tuvo un costo, de alguna manera, porque ocurre en un momento en que el Estado va a decidir no invertir en la universidad como un bien público, como había hecho antes. Vamos a asistir a una crisis financiera de la universidad, que es prácticamente crónica, casi permanente, y que ocurre en gran medida por una idea, que viene de hace más de treinta años, que ya estaba ahí cuando escribí estos libros, que es lo que yo llamo el capitalismo universitario. Es la idea que realmente las universidades públicas no van a ser financiadas porque hay que crear espacio para universidades privadas y estas últimas van a ser muy jerarquizadas, como las públicas; además es cuando surge la cuestión del ranking de las universidades, ranking de profesores por ejemplo, que son destinados básicamente a que la enseñanza universitaria y el conocimiento universitario sea, en alguna forma, una mercancía y como una mercancía tiene que tener valor, o sea la universidad debe tener su ranking, su ranking es su valor; sus profesores tienen que publicar, y tienen que publicar casi siempre en revistas de impacto, y casi siempre las revistas de impacto son en inglés, es así si tu estas en Portugal o estás en Colombia o si estás en otro país. Por eso hay aquí un capitalismo universitario muy grande que está minando la legitimidad de la universidad porque de alguna manera también contamina la hegemonía, pues toda la idea



de conocimiento crítico, conocimiento libre de la universidad, no está siendo estimulada, además porque otro aspecto de este capitalismo universitario, es que estamos viendo que en muchos países periféricos o semi-periféricos -como tú sabes, yo estoy parte del año en una universidad norteamericana, la Universidad Madison-Wisconsin-, pero también en los Estados Unidos y ya muy claro en Europa, las universidades están divididas en dos tipos de conocimiento: 1. El conocimiento que tiene valor de mercado, que genera patentes por ejemplo, biotecnologías, nanotecnologías, y 2. El conocimiento que no tiene valor de mercado, y que además nunca debería tenerlo, estamos hablando de las ciencias sociales, de las humanidades, de la literatura, de la filosofía, etc.

Lo que vemos es que la universidad está promoviendo todas las áreas de conocimiento donde hay un valor de mercado y está cerrando los departamentos de humanidades y de ciencias sociales. Entonces aquí me parece que esto está minando de nuevo la universidad, de una manera que estaba anunciada hace veinte años, pero con mayor fuerza. Pero de hecho este movimiento no es el único que existe; la universidad está hoy enfrentada en un campo de disputa, no solamente con esta presión desde arriba, que viene de los Estados, que viene de las agencias internacionales de educación, con los criterios del ranking, sino además con una presión desde abajo. Estos jóvenes de otras culturas que entraron a la universidad han visto muchas veces que nosotros en las universidades de nuestros países, democratizamos el acceso pero no cambiamos el currículo, no cambiamos el contenido de nuestro estudio. Y por eso surgió un problema nuevo, que no estaba en mis estudios, está ahora bastante fuerte un trabajo que estoy haciendo, y es el tema de la descolonización de la universidad; y esto es curioso porque es un tema que surge en Europa, en la Universidad de Londres, que tiene un serio problema de la rebelión de sus estudiantes, que son estudiantes que vienen

de África y de Asia y que no se conforman con que la enseñanza sea totalmente concentrada en autores europeos, en filósofos europeos blancos, y que no haya un conocimiento de otras filosofías africanas o de Asia, y por eso la idea de descolonizar la universidad. Es también el caso de Sudáfrica, en donde los jóvenes negros entraron a la universidad, pero los profesores siguen siendo blancos todos ellos y no hubo cambios en los contenidos. Por eso yo pienso que ahora las crisis son un poco más complejas y este elemento es nuevo, no estaba tan presente, existía, pero no era un tema político o de política universitaria.

JFAS: En relación con este punto específicamente, los profesores universitarios estamos muy agobiados con la obligación de tener que investigar, tener que publicar, pero únicamente en determinadas revistas indexadas para que las universidades logren mejores puntajes en rankings. ¿Qué alternativas existen en relación con la investigación universitaria y las posibilidades de hacer ciencia por parte de los profesores universitarios, distinta a estas condiciones en que nos encontramos?

Obviamente que este es un campo de disputa muy fuerte. Yo soy Director de un centro de investigación con 142 doctorados y no es fácil resolver este problema. Las alternativas son de dos tipos: Una es colectiva, o sea, hay hoy un movimiento de resistencia, de alternativa internacional, que vino sobre todo de los científicos de biología, por ejemplo, no son siquiera los científicos sociales, sino de las ciencias naturales, quienes han creado un movimiento en contra de esta idea de los rankings y sobre todo de las obligaciones de todas las revistas indexadas, sobre todo porque la gran mayoría de las revistas son propiedad de pocas empresas que realmente dominan el

campo editorial y que además transformaron nuestro conocimiento en una fuente de ganancias enormes. Te pagan cuando publicas el artículo, pero si tú quieres que tu artículo sea de open Access, por ejemplo, tienes que pagar a la editora Springer no sé cuántos Euros, y por eso hay un movimiento internacional de boicot a la Springer. O sea, hay resistencias colectivas internacionales que son fuertes. La otra alternativa es, en nuestras universidades, en nuestros centros de investigación (es lo que hicimos en mi centro), no podemos completamente salir de esta idea de los rankings, ni de publicar en revistas indexadas, porque somos una institución que necesita de financiación por los proyectos de investigación y los proyectos dependen también de esta indexación. No podemos de ninguna manera decir vamos a salirnos como una alternativa. Yo pienso que hay algunas universidades que quieren hacer esto y que lo hacen, pero tenemos el coste de la investigación, de todos modos hay universidades que no están tan interesadas en la investigación, que están más interesadas, por ejemplo, en extensión universitaria. Nosotros como estamos interesados en investigación tenemos que, de alguna manera aceptar algunas de estas reglas, pero siempre con la idea de que es parte de nuestro trabajo, o sea, nunca los profesores o los investigadores van a estar totalmente dominados por esta lógica. Por ejemplo, las promociones internas de investigadores y de profesores se hacen por otro trabajo que no tiene que ver nada con esto, por ejemplo, trabajo de solidaridad, que pienso que es el gran trabajo del futuro de una universidad alternativa, que es la relación entre la universidad y la escuela media, la escuela elemental, porque la universidad ha sido siempre muy arrogante frente a la enseñanza media, entonces nosotros en el centro que es un centro de estudios sociales muy conocido y bastante amplio, tiene un programa CES, que es el acrónimo de mi centro, se llama “CES va a la escuela”, donde nuestros investigadores van a las escuelas fundamentales, básicas secundarias, por invitación de las escuelas, a llevar los temas que estamos tratando, tratar de trabajar con los profesores y con los estudiantes. Nada de esto debería contar para sus promociones, porque no es publicación y además esta cosa ridícula que los mejores publican en inglés, cuando tu obligación social es para con tu país; países que hablan en español o portugués, pues esa sería la lengua. Entonces estamos ahí en una situación de compromiso y como digo, hay alguna otra alternativa de unas universidades que deciden quedarse fuera de esta presión. Tenemos un ejemplo que no me puedo olvidar porque es



poco conocido y es el más interesante aquí en América Latina, que es CLACSO, que ha creado un plan alternativo de evaluación de las universidades y de desempeño de los profesores. Hay este ranking neoliberal, como decimos, pero que exige obviamente publicaciones, porque tenemos que aceptar que muchos de nuestros profesores también durante mucho tiempo se quedaron sin publicar, muchas veces publican la tesis de doctorado y después no han publicado nada más, entonces eso también no es correcto. En cuanto a CLACSO, yo estoy impulsando ese programa y además estamos intentando apoyar las universidades de África y los centros de investigación de África, que están congregados en una organización que es para África lo que CLACSO es para América Latina, en el sentido de crearnos estas formas alternativas de evaluación de profesores y de universidades. Entonces claro que se mueve, hay resistencias por supuesto, pero depende mucho de los liderazgos de las universidades.

JFAS: Algunos se han planteado acá a las publicaciones No-Indexadas, como un lugar de resistencia. ¿Esto qué futuro podría tener?

Tiene un futuro muy largo, o sea, mi idea es que estoy seguro que tenemos dos tipos de revistas. Hay revistas que empiezan como no-indexadas, pero en este momento con la presión por la indexación, y en esto también entra el capitalismo universitario, claro hay revistas alternativas que logran ahora mismo ser indexadas, porque los criterios de

indexación no son así tan rigurosos, al inicio no son para nada rigurosos. Son rigurosos por ejemplo, con los plazos que tienes que publicar y tienes que tener los referidos, la evaluación, digamos anónima de los artículos. Por eso hay gente que prefiere mantenerse en revistas que son alternativas en contenido, pero están indexadas, porque hay colegas que están preocupados con su carrera, sobre todo los más jóvenes, y quieren, de alguna manera, que sus artículos estén en revistas indexadas. Y hay las otras que son las revistas de intervención o las revistas científicas que se reusan a entrar en la indexación para poder tener más libertad, para poder tener una composición más propia, digámoslo así, con menos restricciones, y eso me parece muy bien.

Los profesores e investigadores, los docentes tienen que tener señales de la gestión de la universidad. O sea, la responsabilidad de los rectores, de los vicerrectores, de los directores de departamento, es enorme en esto, porque te puede dar señales totalmente contradictorias. Nosotros en Inglaterra llegamos a un punto, en la universidad donde colaboro, que un vicerrector, para contenidos de textos, intervenía directamente en los temas de los profesores, les decían “no, no trates ese tema, ese tema no es que sea muy importante para la realización de exámenes, no es preciso”, desestimando la creatividad. Entonces los liderazgos en las universidades tienen un rol enorme y deberían hacer lo que está en uno de los textos¹, y que está emergiendo en América Latina, en Brasil muy claramente, que es una globalización contra-hegemónica de las universidades; redes de universidades que se apoyan en programas de doctorado y que son alternativas a este capitalismo universitario.

JFAS: En relación con este punto, escuchamos ayer en la Universidad Pedagógica² los avances que está teniendo la universidad popular de los movimientos sociales y la universidad popular de los pueblos. ¿Qué relación tienen estas experiencias alternativas con lo que sigue siendo la universidad dentro del sistema formal? Y ¿Qué posibilidad tiene, al interior del sistema de educación universitaria, la alternatividad?

¹ El profesor Boaventura hace referencia a una de sus publicaciones recientes.

² El día 28 de abril de 2017 la Universidad Pedagógica Nacional organizó un conversatorio con el profesor Boaventura con el título “Diálogos pluriculturales para la participación y la construcción de paz con el gobierno nacional y el ELN”

“ Lo que vemos es que la universidad está promoviendo todas las áreas de conocimiento donde hay un valor de mercado y está cerrando los departamentos de humanidades y de ciencias sociales. ”

Te agradezco mucho la pregunta, porque es una cuestión que me gusta y sobre la que trabajo. Yo tengo un trabajo que va a estar disponible en español, pero ahora esta simplemente publicado en inglés, va a estar publicado por Cambridge, se llama *Decolonizing the University*, descolonizar la universidad, en donde yo hablo de la universidad polifónica, o sea, una universidad con una pluralidad de voces y de estructuras organizativas. Entonces hay universidades convencionales como las nuestras, y hay universidades alternativas, que ya existen desde hace mucho tiempo, desde inicios del siglo XX; aquí la primera se creó en 1921 en Lima, Perú, luego se crearon las universidades populares, después vinieron las universidades interculturales, y ahora tenemos esta tercera generación, la que llamamos universidad popular los movimientos sociales que nació, en el sentido que tuvo su origen en el Foro Social Mundial en 2003, que es básicamente hacer, lo que a nivel epistemológico he tratado como las Epistemologías del Sur y las ecologías de saberes, o sea, hacer un diálogo entre el saber académico-sistemático y el saber popular o de los movimientos, las organizaciones, y organizamos talleres en diferentes partes del mundo, en América Latina muchos, pero también en Europa, en África, etc., y un tercio de los académicos con un pie en la vida académica y un pie en los movimientos sociales, y dos tercios de los líderes de los movimientos. Estos talleres han sido muy creativos. Si tú vas a la página www.universidadepopular.org, tú ves la sistematización y las fotos, toda nuestra carta de principios, metodologías alternativas, etc.; y es una contra-universidad, una universidad paralela que existe fuera del sistema convencional. Y la pregunta que te interesa es

¿dónde estamos ahora, y si invito a la universidad Distrital?, porque hay convenios de intercambio entre la universidad convencional y *La Universidade Popular Dos Movimentos Sociais*. Tenemos varios; hay en Brasil y México ya, pero no tenemos ninguno en Colombia. Esto normalmente se hace a través del departamento de extensión de la universidad convencional, en donde se hace un convenio con la universidad popular, de manera que la Universidad organiza talleres y la Universidade Popular pasa a ser una de las actividades de extensión. Siento que esto es un caso de “extensión” al revés, porque realmente el interés no es tanto de llevar el conocimiento universitario para afuera de la universidad, sino traer para adentro de la universidad el conocimiento del movimiento popular, los indígenas, los campesinos, y tenemos cosas muy interesantes hoy en día, por ejemplo en dos o tres universidades con programas muy consistentes y rectores por detrás de todo esto que, por ejemplo, en facultades de derecho hay una ecología del saber jurídico, donde los profesores son profesores de derecho, pero también ancianos indígenas o campesinos que resuelven conflictos jurídicos de derecho indígena o de derecho campesino en sus comunidades, y que vienen a trabajar en la universidad. Todo esto comenzó a través de los talleres de la *Universidade Popular Dos Movimentos Sociais* porque algunos académicos se dieron cuenta que hay hombres y mujeres que no son académicos pero son sabios y tienen un conocimiento maravilloso de la vida y a veces también de carácter técnico, por eso la otra área son los saberes médicos, ecología de los saberes médicos. Hay universidades, por ejemplo en la Amazonía, donde las facultades de medicina no solamente enseñan la medicina

alopática eurocéntrica digamos, sino también la medicina tradicional amazónica que, como tú sabes, es riquísima, y vienen los ancianos y las ancianas que conocen bien las hierbas y toda la medicina tradicional. Lo he visto aquí en Putumayo, en Sibundoy, y yo siempre pensé, ¿por qué este conocimiento tan rico nunca llega a la universidad? Por eso hay cosas de allí con las que estamos en constante interacción y me parece que es el futuro de las universidades que no quieren desistir de una lucha y rendirse al capitalismo universitario.

JFAS: Finalmente, ¿Qué le preocupa del futuro de la universidad? y ¿Cuál es la viabilidad de la reforma universitaria democrática, emancipadora?

Esta es una pregunta interesante por lo siguiente: La universidad es la institución más antigua, es decir con más tiempo en la historia. Las primeras universidades no fueron las europeas, las primeras universidades fueron las universidades islámicas, la de Timuktu en Malí y la Universidad al-Azhar en Egipto en el Siglo IX, son esas las grandes universidades. Después las universidades europeas como Boloña, luego París, Salamanca, mi propia universidad Coimbra, creada en el Siglo XIII en 1290, aprendieron mucho del mundo islámico, pero estas universidades de hoy no tienen nada que ver con las universidades de antes. En cada momento histórico cuando miras la universidad, la idea es que es una institución que es rígida, que tiene muchas sinergias, que es muy difícil de transformar. Pero cuando tú miras al tiempo, en una larga





duración, tú ves que la universidad se transformó bastante, a lo largo de los siglos. Por eso ahora la idea es que la universidad va a seguir cambiando y va a seguir como universidad, y esto no es nuevo, no vamos a problematizar el futuro, la universidad va a seguir. Yo en este momento no tengo dudas: yo pienso que si nosotros en las universidades no nos organizamos como una resistencia al capitalismo universitario que quiere transformar las universidades públicas y privadas en una empresa, que no solamente produce mercancías, que son los diplomas para el mercado, sino también que va a estar gerenciada como una empresa por los rectores o empresarios, con una cultura de empresario, inclusive si son públicas, con dinero público, seriamente este capitalismo universitario va a ganar totalmente las luchas, yo pienso que nosotros no vamos a reconocer como universidad lo que vamos a tener en el mundo y por eso me parece que eso podría ser el fin de la universidad como la conocemos. Lo que veo, trabajando desde muchas universidades en diferentes países, es que hay resistencias, y las resistencias vienen de muchas universidades, de gente muy buena, que es gente que está haciendo un trabajo muy novedoso, que está haciendo cosas fabulosas de articulación de la universidad con los movimientos sociales. Yo acabo de trabajar en una experiencia con doctorados que son colectivos con los movimientos sociales de Costa Rica; o sea, hay cosas que están por ahí que muestran que los estudiantes, los profesores y los gestores de las universidades están dispuestos a resistir al capitalismo universitario, al

neoliberalismo universitario que está por ahí. Y si resistimos y si logramos resistir, entonces la universidad tiene futuro; si no resistimos realmente no tiene futuro porque va a ser una empresa como otra cualquiera.

JFAS: “La universidad es la alternativa a la universidad”, escribió usted.

Absolutamente, porque es mantener una idea de universidad. Para mí es que la universidad crea un bien público, que es el conocimiento libre e independiente. Si tú realmente dejas de producir conocimiento libre e independiente, porque todo tu conocimiento es medible en términos del valor de mercado, este valor de mercado no está interesado ni en conocimiento libre ni en conocimiento independiente; está interesado en conocimiento que sea consumido, o sea, que tiene un consumidor solvente. Así, muchas veces no se tiene la plata para obtener ese conocimiento, entonces la universidad necesita ser pública, es un bien público, es una interacción no mercantil. Si vamos realmente a rendirnos totalmente a la mercantilización del conocimiento, la universidad no tiene futuro, no puede llamarse universidad; ya hoy tenemos muchas universidades privadas que son negocios, que no tienen nada, que no hacen investigación alguna y que los profesores son proletarios básicamente, que dan veinte, veinticinco horas por semana y que ganan casi un salario realmente de trabajador no calificado, y se llaman universidades, porque realmente los gobiernos que son muy dominados por el neoliberalismo dejan crear como universidades cosas que no tienen nada que ver con la universidad.

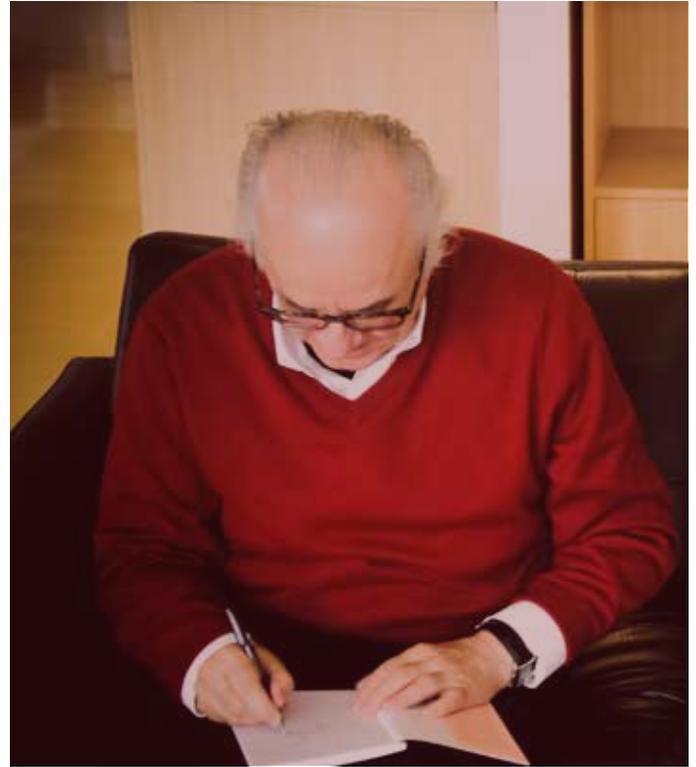
JFAS: En Colombia en este momento el Ministerio de Educación está promoviendo el sistema de educación terciaria, básicamente con el fin de que la gran entidad de educación técnica que es el SENA -Servicio Nacional de Aprendizaje-, que forma la mano de obra calificada, haga parte del sistema universitario. ¿Usted cómo ve esto?

Ese tema basta nombrarlo como educación terciaria para saber de dónde viene. Eso viene de un informe del Banco Mundial de 1997 que es quien habla de “Educación Terciaria”, y va a nombrar terciaria exactamente lo que es llamado universitaria pero además tiene en cuenta los politécnicos y otras cosas allí. En África realmente los

gobiernos no deberían invertir en la educación terciaria sino en la educación fundamental. Por eso, lo que están diciendo aquí es eso mismo, es confundir el conocimiento universitario, y ahora disolverlo en algo más amplio que es la educación terciaria que puede ser claramente un gran negocio. Si tú miras esta nueva ronda de negociaciones por la educación en la Organización Mundial de Comercio, una de las doce propuestas de liberalización de servicios, es la liberalización de la educación terciaria, o sea, tú tienes una universidad, puede ser pública, puede ser otra, y tú puedes comprar un curso de sociología, un curso de biología en una universidad global de los Estados Unidos, pagas la patente, compras, vienen los profesores, los temas, los materiales y la franquicia, y eso es la idea que esta por detrás de la educación terciaria, lo que es muy malo y quiere dañar el estudio en la universidad. Por eso te digo que los retos son muy serios.

JFAS: Profesor Boaventura muchísimas gracias, creo que la universidad colombiana y en particular nuestra Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quedan muy agradecidas por sus aportes.

Muchas gracias. Estoy seguro de que van a resistir.



PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO DESDE LA EXPERIENCIA DE UN PUEBLO ORIGINARIO.

Edgar Pérez Ríos

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
y candidato a Magister en Educación en el Énfasis de Ciencias
Sociales, Ética, Política y Educación

juan_sion@hotmail.com

Prospectiva de la educación indígena en México desde la experiencia de un pueblo originario¹

Edgar Pérez Ríos

RESUMEN

En este artículo se muestran las dificultades que existen en torno a la construcción de una educación con enfoque intercultural. Las diversas políticas educativas nacionales no se han centrado en atender a la diversidad sociocultural existente en México, de ahí que los esfuerzos por una educación cultural y lingüísticamente pertinente se ha dado al margen de las políticas públicas a través de iniciativas de los propios docentes y académicos e investigadores interesados en esta problemática nacional. Lo que aquí se presenta, entonces, es la prospectiva de una de estas iniciativas desarrollada en el pueblo ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca.

PALABRAS CLAVES

Prospectiva, educación indígena, interculturalidad, comunalidad, ikoots.

ABSTRACT

This article shows the difficulties that exist in the construction of an education with an intercultural focus. The various national educational policies haven't focused on attending to the socio-cultural diversity existing in Mexico, hence the efforts for a culturally and linguistically relevant education taken place outside public policies through initiatives of the teachers themselves, academics and researchers interested in this national problema. What is presented here, then, is the prospective of one these initiatives developed in the ikoots town of San Mateo del Mar, Oaxaca.

KEYWORDS

Prospective, indigenous education, interculturality, comunalidad, ikoots.

INTRODUCCIÓN

El futuro siempre ha sido una preocupación desde tiempos inmemoriales. Desde las sociedades más primitivas se construían chozas o "acondicionaban" cuevas porque se estaba en espera de un mañana. En realidad, el futuro es lo que da sentido a la mayoría de nuestras acciones: vamos a la escuela porque esperamos tener un mejor futuro, trabajamos porque deseamos tener un medio que nos pueda garantizar nuestra subsistencia, sembramos nuestros granos para poder alimentarnos durante el tiempo venidero, y así muchas de las cosas que hacemos están relacionadas con nuestras ideas a futuro.

Vislumbrar el futuro muchas de las veces se lo relaciona con asuntos esotéricos, con adivinos o videntes, pero una razón para descartar este tipo de prácticas es que quienes lo practican dan el futuro por de *facto*, cuando hoy en día sabemos que el futuro es algo que se puede construir.

¹ Este artículo deriva de mi tesis de maestría titulado "Salir adelante: la prospectiva desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca", de la UPN-México, la cual se realizó en el marco de un proyecto interinstitucional más amplio denominado "Docencia intercultural bilingüe: una práctica sociocultural con múltiples sentidos", donde participa la UPN-México, la UNAM y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

Pensar el futuro también tiene que ver con la imaginación, mucha imaginación; por ejemplo, los padres de la ciencia ficción, Julio Verne y Herbert Goerge Wells, imaginaron en el siglo XIX escenarios que en sus tiempos eran inconcebibles: aviones, tanques, bombas atómicas, viajes a la luna, etcétera, que, sin embargo, pronto se convirtieron en realidad. En la actualidad existen formas más elaboradas para mirar el futuro, a través de herramientas como la planeación, la investigación inductiva y la prospectiva, entre otras.

A medida que el tiempo avanza, las sociedades cambian. También cambian las formas en cómo nos relacionamos con el contexto donde vivimos. Así pues, en el mundo de hoy vivimos inmersos dentro del fenómeno de la globalización, en donde temas como la diversidad sociocultural se presentan emergentes, puesto que la aldea global sistemáticamente está absorbiendo a las culturas locales, lo cual acarrea el riesgo de que las llamadas “culturas minoritarias” sean absorbidas por una sola cultura dominante. Ante esto, la pregunta es ¿hacia dónde van los pueblos originarios? Más concretamente, ¿cómo serán sus procesos educativos dentro de la globalización? ¿Seguirá habiendo una diversidad sociocultural? ¿Qué posibilidades habrá de que a través de la educación se fortalezcan las culturas indígenas con miras hacia la interculturalidad?

METODOLOGÍA

La estructura de este trabajo puede dividirse en dos grandes áreas: una de corte documental y otra empírica o trabajo de campo. En la primera nos referimos al proceso de revisión de la literatura pertinente en el tema que nos convoca; pasando por la detección, obtención, consulta y extracción de la información propia de nuestro objeto de conocimiento. En la segunda aludimos a la investigación in situ; a esa proximidad con los otros agentes del proceso investigativo, al entorno natural donde tiene cabida el estudio y a las actividades que permiten escuchar la voz de los protagonistas de la investigación: los ikoots.

Para aproximarnos y construir la prospectiva de la educación con los ikoots, nos valimos de una serie de estrategias e instrumentos que permitieron ubicar, obtener y analizar la información encontrada.

Respecto a la revisión documental tenemos que:

La revisión de la literatura consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles

para los propósitos del estudio, así como en extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación (disponible en distintos tipos de documentos) (Hernández, et. al, 1991: 26).

Por otra parte, para la realización del trabajo de campo se emplearon estrategias naturales, como una simple charla informal con los profesores y alumnos originarios de la comunidad de San Mateo del Mar. Así también se aplicaron entrevistas y cuestionarios con el objetivo de escuchar la voz de quienes son protagonistas en esta investigación. Consideramos que tanto los cuestionarios como las entrevistas son útiles para este objetivo, sobre todo si ambas se orientan bajo las mismas direcciones; así, el cuestionario sirvió de punto de partida para bosquejar los puntos centrales de mayor interés entre los sujetos con respecto a su prospectiva de la educación como pueblo originario, mientras que las entrevistas ayudaron a profundizar tales aspectos esbozados en el cuestionario, tal como lo maneja Ziegler (2003: 656): “Inicialmente, se aplicó una serie de cuestionarios a los docentes para efectuar un primer rastreo de algunos núcleos de sentido que se profundizaron en las entrevistas realizadas posteriormente”.

Es decir, cuestionarios y entrevistas como instrumentos correlacionales e incluyentes. Desde luego, la observación detallada de la comunidad en general, como de la escuela en particular, fue un elemento clave dentro de este proceso, así

“En el mundo de hoy vivimos inmersos dentro del fenómeno de la globalización, en donde temas como la diversidad sociocultural se presentan emergentes, puesto que la aldea global sistemáticamente está absorbiendo a las culturas locales, lo cual acarrea el riesgo de que las llamadas “culturas minoritarias” sean absorbidas por una sola cultura dominante.”

como el diario de campo, fotografías, vídeos, grabaciones de audio... incluso se organizó una presentación en el marco de la semana de los pueblos originarios llevada a cabo en las instalaciones de la UPN, Unidad Ajusco, Ciudad de México, los días 11 al 14 de mayo de 2015, donde algunas maestras originarias de San Mateo del Mar expusieron el trabajo que están realizando en su escuela con miras a una prospectiva de la educación comunitaria del pueblo ikoots.

Breve contextualización de San Mateo del Mar

El pueblo ikoots de San Mateo del Mar se encuentra asentado en la región del Istmo, en el estado de Oaxaca, aunque debido a los fenómenos migratorios característicos de la llamada era moderna, muchos ikoots han emigrado a otras ciudades del estado de Oaxaca y de otros estados del país, incluso a los Estados Unidos.

Con respecto a la ubicación geográfica de San Mateo del Mar, Gómez (2014: 1-2) señala que: “San Mateo del Mar se caracteriza por estar en una península dentro del Istmo, en una lengüeta de tierra que colinda al norte con Juchitán y San Pedro Huilotepec, al sur con el Océano Pacífico, y al poniente con la Laguna Inferior (Quirium Tilime) y la Laguna Superior”. Para llegar a esta comunidad saliendo de la ciudad de Oaxaca, habría que llegar primero a Salina Cruz y de ahí tomar una carretera pavimentada que conduce directamente a San Mateo del Mar. El transporte, además de poder hacerse en vehículo particular, también puede hacerse por medio de *colectivos o pasajeras*, que prestan el servicio público.

Por otra parte, en la literatura oficial, es decir, en los trabajos que derivan de las dependencias gubernamentales encargadas del estudio de los pueblos originarios de México, y aun en gran parte de la literatura general es común encontrar estudios sobre los “huaves”. Así, por ejemplo, en el estado de Oaxaca existen 16 lenguas reconocidas oficialmente, bajo las siguientes nomenclaturas: Amuzgos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Cuicatecos, Huaves, Ixcatecos, Náhuatl, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Tacuates, Zapotecos y Zoques.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010): “En Oaxaca, hay 1.165.186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 34% de la población de la entidad”. Estamos hablando de poco más de la tercera parte de la población oaxaqueña, sin embargo, yendo más allá de los datos oficiales, no es aventurado señalar que la población

originaria podría ascender a más de la mitad de la población, lo cual justifica plenamente la necesidad de una educación culturalmente pertinente que aquí llamamos educación comunitaria.

Pero volviendo al tema de esta apartado, tenemos que “huaves” es como oficialmente se conoce al pueblo ikoots. Sin embargo, de acuerdo con distintos investigadores (Gómez, 2014; Hernández y Lizama, 1996; Montero, 2012; entre otros) esta denominación de origen zapoteco encierra un significado peyorativo, por lo que los habitantes del pueblo ikoots no se reconocen como huaves: Nosotros somos ikoots, *que quiere decir nosotros o nuestra gente* – comentó uno de los profesores.

Sin embargo, como veremos más adelante, muchas personas siguen autodenominándose “huaves”. Esto tiene que ver con la influencia que el exterior ha ejercido en el interior de las comunidades ikoots. Empero, en este trabajo nos referiremos a los habitantes de San Mateo del Mar como pueblo ikoots, dado que, en general, existe una convergencia en el uso de esta palabra para su autodenominación, además de que, como mencionábamos anteriormente, la palabra “huave” tiene un sentido despectivo.

La importancia de contextualizar esta comunidad radica en el hecho de ser un pueblo en resistencia ante los embates de la colonialidad. Como veremos a continuación, en San Mateo del Mar no se tiene una actitud sumisa ante la

“Estamos hablando de poco más de la tercera parte de la población oaxaqueña, sin embargo, yendo más allá de los datos oficiales, no es aventurado señalar que la población originaria podría ascender a más de la mitad de la población, lo cual justifica plenamente la necesidad de una educación culturalmente pertinente que aquí llamamos educación comunitaria.”

“La existencia de pueblos originarios no tendría que constituir problema alguno, más bien lo ideal es que se presentase como un atributo enriquecedor para cualquier sociedad. Empero, en las sociedades actuales se está lejos de ese ideal, sobre todo porque a la diversidad sociocultural, manifestada en los pueblos originarios, desde la óptica occidental, se le ve como un obstáculo dentro de su política de homogeneización. ”

pretendida uniformidad cultural, sino por el contrario, existen luchas decoloniales que es necesario evidenciar.

Educación, escuela y diversidad sociocultural

La existencia de pueblos originarios no tendría que constituir problema alguno, más bien lo ideal es que se presentase como un atributo enriquecedor para cualquier sociedad. Empero, en las sociedades actuales se está lejos de ese ideal, sobre todo porque a la diversidad sociocultural, manifestada en los pueblos originarios, desde la óptica occidental, se le ve como un obstáculo dentro de su política de homogeneización. Éste es precisamente el contexto actual donde se sitúa la educación en general en México.

La educación de los pueblos originarios, oficialmente llamada “educación indígena”, históricamente se ha subordinado a los planteamientos de la educación nacional, es decir, oficial. Las políticas integracionistas en educación han sido explícitas sobre todo después del movimiento revolucionario de principios del siglo XX, en donde el énfasis se situaba en integrar a los pueblos originarios a la vida nacional:

El camino para “forjar el alma nacional” era “civilizar” a los grupos étnicos, “homogeneizar” sus hábitos, darles los elementos para que “ascendieran” a una forma de vida “superior”, profundamente contrastante con sus valores, creencias y visión del mundo. [...] la política hacia los grupos indígenas que prevaleció por casi dos décadas, 1920-1930, fue la de “incorporarlos” ciegamente a las formas “superiores” de civilización del resto de la nación (Loyo, 1996: 101-102).

Si bien esta tendencia integracionista surge con fuerza en los años en comento, lo cierto es que en las décadas posteriores –hasta nuestros días– las lógicas seguirían siendo las mismas, aunque con diferentes denominaciones: educación bilingüe bicultural, educación bilingüe intercultural o simplemente educación indígena, es decir, aunque en el discurso el asunto de una educación culturalmente pertinente para los pueblos originarios figure incluso en la Constitución, lo cierto es que ésta sigue obedeciendo a las demandas de la sociedad global.

Ante los escenarios actuales donde predominan las dinámicas neoliberales, y donde todo fluye de acuerdo a la globalización, parece ser que la educación para los pueblos originarios no es algo prioritario dentro del sistema educativo mexicano; es, solamente un componente más del sistema, al cual debe medirse con la misma vara que al resto del sistema, no importando que en ocasiones en los pueblos originarios se vivan expresiones culturales ampliamente diferentes que las planteadas desde occidente. Por lo tanto, hasta ahora, por parte de las políticas educativas oficiales no ha habido una respuesta pertinente a las demandas que vienen desde las culturas comunitarias. Es por esto que actualmente se escuchan diferentes voces desde las propias comunidades que claman por hacer visibles otras formas de ver la educación y la práctica docente.

Como quiera que sea, el asunto es que en esta época el tema de la atención y reconocimiento de la diversidad cultural en la educación no ha sido únicamente un asunto de los gobiernos. Las propias minorías nacionales, los pueblos originarios, y varios otros actores afines, han demostrado interés en la materia, zzzincluso es ampliamente reconocido que el apremio y la presión de estos grupos organizados fue lo que motivó la apertura que los Estados demostraron sobre el tema de la diversidad cultural (Velasco y Rodríguez, 2014: 89-90).

Pero frente a esta invasión cultural entra en juego el enfoque decolonial versus colonialidad. La decolonialidad como discurso y acción para el fortalecimiento de las

diversas culturas. Esta forma de defender la diversidad surge precisamente como alternativa a los modelos educativos impuestos, como un canto a la esperanza de que la propia escuela como espacio comunitario tiene los medios adecuados para superar el modelo hegemónico. Freire (1970) propone una pedagogía problematizadora que insta a los oprimidos a concientizarse de que la realidad no es algo fijo, inmutable a lo cual se tengan que adaptar necesaria y naturalmente, sino que todo es construcción humana, y como construcción son dadas a reemplazarse. Esto constituye el primer paso para la liberación, fin último que persigue Freire en su Pedagogía del oprimido.

Pero el problema es mucho más complejo, ya que a pesar de que se reconoce la diversidad, como dijimos, no se le considera dentro de las dinámicas educativas, y se les impone un tipo de escolarización que más bien es de naturaleza occidental. Podemos advertir tácitamente quiénes son los responsables de dichas tendencias: el discurso político, la ideología dominante, la cultura occidental, las empresas transnacionales y los organismos multilaterales. El problema radica, entonces, en que en vez de contribuir a fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad, más bien se tiende hacia su destrucción. En aras de sobreponerse a estas realidades, se necesita escuchar la voz de los pueblos originarios, para saber cuáles son sus aspiraciones y sobre todo, intentar construir una prospectiva junto con ellos. En este caso particular, estamos proponiendo precisamente eso: conocer a los pueblos originarios, conocer su entorno, sus realidades, su presente y también sus ideas a futuro; junto con ellos edificar una prospectiva socioeducativa que contribuya a fortalecer sus miradas prospectivas y sus anhelos futuros cimentados en el deseo de *salir adelante*, como ellos mismos dicen.

Cabe señalar que, desde luego, conocer cada uno de los pueblos originarios que existen en México, no es viable ni pertinente dentro de los alcances de este artículo. Pero sí es posible intentar conocer una comunidad en particular, como estudio de caso y a partir de ahí generar ideas inductivas que puedan plantearse de manera general. En este sentido, este artículo se centra en el pueblo ikoots, en particular los ikoots de San Mateo del Mar, en el estado de Oaxaca.

Ahora bien, la escuela se nos presenta como un espacio privilegiado para desarrollar esta investigación, ya que es ahí donde se concretiza la ideología educativa, es decir, es en el espacio escolar en donde se libran muchas de las batallas dicotómicas a las que hemos hecho alusión sutilmente

(Homogeneidad vs diversidad; imposición vs resistencia, etcétera). Paulo Freire plantea esta doble función de la escuela en tanto dicotomías:

Hay impresa en el interior mismo de la práctica educativa sistemática una tarea que no necesita explicitarse demasiado; una tarea que el poder espera que sea cumplida: [...] Es la tarea de, a través de la educación, reproducir la ideología de sustentación del poder, [...] hay, sin embargo, otra tarea que si no la hubiera no se entendería la primera. La segunda tarea no es esperada, ni amada, ni querida, por la clase dominante; la segunda tarea es la desmitificar la primera. Esta segunda tarea solo puede ser desarrollada por educadores y educandos que hagan una opción críticamente progresista (Freire, 1970: 156-157).

La primera función mencionada en la cita anterior es la que actualmente rige los sistemas educativos, y es a la segunda a la que deseamos llegar —nuestra prospectiva— cuando pugnamos por escuchar la voz de los pueblos originarios para consolidar un proyecto educativo que tome en cuenta la propia experiencia de ellos. Las culturales locales encontrarán, de esta manera, un aliado que es la escuela.

En el ámbito de la educación encontramos que la política educativa actual está orientada hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y se pronuncia a favor de la interculturalidad, sin que ello represente necesariamente prácticas que se vean materializadas en el interior de las instituciones, como veíamos en el capítulo anterior, por tanto no es necesario insistir en el tema.

Lo que sí es necesario enfatizar es que pese a que existe un discurso oficial a favor de la interculturalidad, lo cierto es que esto no se ha traducido plenamente en la práctica, tal como señalan diversos investigadores. En este sentido, Díaz

“En aras de sobreponerse a estas realidades, se necesita escuchar la voz de los pueblos originarios, para saber cuáles son sus aspiraciones y sobre todo, intentar construir una prospectiva junto con ellos.”

Couder (2009) se refiere al caso mexicano: “[...] en México existe un énfasis en la castellanización cultural y lingüística de las comunidades indígenas” (P. 45). El mismo autor reclama las ambigüedades existentes en torno al discurso y la acción:

Por una parte aparecen algunas instituciones que sugieren la consolidación de una perspectiva multicultural para la nación mexicana; pero, por otra parte, carecemos del sustento político de esas instituciones, a saber: un verdadero reconocimiento político del pluralismo cultural. [...] Como sea, lo cierto es que la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística con un enfoque intercultural supone, además del conocimiento o familiaridad con la diversidad, el ejercicio de la misma. [...] Se trata de dar un tratamiento a la diversidad en las instituciones públicas, no sólo en las actitudes y saberes privados de los individuos (Díaz Couder, 2009: 49).

En suma, existe algo urgente y ese algo tiene que ver con el hecho de fortalecer las culturas de los pueblos originarios de México, de modo que su existencia coexista de manera horizontal con la cultura occidental, manifestada a lo largo y ancho de todo el mundo a través de la famosísima globalización. Fortalecer las culturas comunitarias a través de la educación y más específicamente dentro de las escuelas, que representan el espacio de formación humana por tradición.

Se entiende, entonces, que a lo largo de este estudio pretendemos dar respuestas a las interrogantes suscitadas a propósito del problema que estamos planteando, las que a la vez serán nuestra guía para el desarrollo de nuestra investigación:

¿Hacia dónde se dirigen los pueblos originarios? Más concretamente, ¿cuál es la prospectiva socio-educativa-cultural para los pueblos originarios de México en general, y para los Ikoos en particular? ¿Cabrán el concepto de educación comunitaria para los pueblos originarios o más bien se consolidará una educación homogénea para todas las culturas? ¿Qué posibilidades habrá de que a través de la educación comunitaria se fortalezcan las culturas originarias con miras hacia la decolonialidad? ¿Es posible la interculturalidad? Recalcando que todo esto en el contexto de la comunidad ikoos de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar Pese a la colonialidad característica de nuestros tiempos, en los planes del colectivo docente de San Mateo del Mar no existe una actitud conformista, por el contrario se están debatiendo otras formas de vivir y proteger la cultura

propia. En este apartado se expondrán las ideas de una educación comunitaria ikoos con base en la comunalidad (Rendón, 2002; Martínez, 2010) como un ejercicio decolonial para allegarse a la interculturalidad; este es el punto central de la prospectiva que aquí se plantea.

Para que la escuela logre ser realmente comunitaria entonces necesariamente tendría que considerar a todos los elementos que constituyen a la propia comunidad (Rendón, 2002). En otras palabras, la escuela sería un elemento constitutivo de la comunalidad, junto con las asambleas, el tequio y demás características propias de los pueblos originarios. La escuela, entonces, dejaría de ser ese aparato ideológico del estado que contribuye a la asimilación de las culturas comunitarias a favor de la cultura nacional. La etnofagia (Díaz-Polanco, 2005) sería combatida desde el interior de las propias escuelas y no alentada por las mismas como actualmente sucede. Esta es la apuesta cuando hacemos alusión a una educación comunitaria y decolonial. Considerando que actualmente predomina una educación de orden colonial, esto es con miradas desde el pensamiento occidental, es apremiante la necesidad de fortalecer las

“Existe algo urgente y ese algo tiene que ver con el hecho de fortalecer las culturas de los pueblos originarios de México, de modo que su existencia coexista de manera horizontal con la cultura occidental, manifestada a lo largo y ancho de todo el mundo a través de la famosísima globalización. Fortalecer las culturas comunitarias a través de la educación y más específicamente dentro de las escuelas, que representan el espacio de formación humana por tradición. .”

“Considerando que actualmente predomina una educación de orden colonial, esto es con miradas desde el pensamiento occidental, es apremiante la necesidad de fortalecer las culturas comunitarias con miras a ejercitar los elementos culturales que definen a nuestros pueblos originarios.”

culturas comunitarias con miras a ejercitar los elementos culturales que definen a nuestros pueblos originarios. Derivado de estas situaciones, en San Mateo del Mar se ha pensado en redirigir la práctica docente hacia un escenario más apegado a lo que aquí entendemos por educación comunitaria. Este redireccionamiento constituye uno de los puntos centrales de la prospectiva que se persigue. Consideramos que hacer dialogar la comunidad con el espacio escolar es una forma viable y pertinente para realizar una práctica docente comunitaria, por lo tanto a continuación mencionaremos, desde esta escuela primaria, cuáles son los caminos que podrían ser la puerta para lograr estos objetivos que nos estamos planteando.

En San Mateo del Mar, la comunalidad se entiende como una forma de vida y de organización de los pueblos ikoots que se remonta hasta épocas prehispánicas, puesto que la comunalidad ha sido practicada por generaciones ancestrales, permaneciendo hasta nuestros días. Cuando hablamos de comunalidad, hablamos de bienes comunales los cuales se comparten, además de que se respetan y se considera que es de todos. Por ejemplo la tierra, las lagunas y todos los lugares consagrados a la pesca son comunales y al decir comunal pertenece a todos. Así pues la comunalidad mantiene al pueblo en una armonía, en una organización más fuerte y más sólida porque las decisiones se toman entre todos. Ahí se platica en asambleas, la cual es una organización, una forma de plantear y decidir los asuntos comunales. (Profesor A)

La comunalidad debe mantenerse viva, pues esa es una de las formas que da la fuerza para poder resistir ante otras formas de intrusión o amenaza como pueden ser otras culturas. Hay que entender que no hay culturas superiores, entender que cada sociedad puede tener una lengua propia, una cultura viva que debe respetarse por igual. (Profesor B)

Así pues, la comunalidad hace referencia al “nosotros”, a lo común, y ese es un primer elemento a considerar en materia de educación y de escuela: la educación y la escuela como un bien comunal para todos, es decir, como un espacio abierto a la comunidad que favorezca al propio fortalecimiento comunitario. Así también:

Debemos recordar que la cultura de los pueblos indios no es una acumulación o suma de rasgos o elementos aislados, sino una estructura compleja e integrada en la que cada rasgo o elemento tiene que ver con todos los demás formando un tejido de múltiples cruces y contactos. Es por eso que elegimos representarla en forma codificada (como un código): la cultura como una flor en la que todos los pétalos se juntan al centro, que tiene además listones que atraviesan todos los pétalos, se conectan y se juntan entre ellos con otras cintas que también salen del centro. Esta flor representa la vida comunal o comunalidad de los pueblos indios de América... (Rendón, 2002: 3)

Bajo estas líneas, el papel de la escuela sería el de fortalecer los conocimientos adquiridos desde la comunidad, además de fortalecer la identidad de los alumnos, de los niños, lo cual corresponde a un contexto particular.

En el Municipio de San Mateo del Mar casi todos los niños hablan un idioma, una lengua, que es el ombeayiüts, y también tienen sus propias formas de vida lo que constituye la identidad como un pueblo originario que conserva sus tradiciones, sus costumbres, sus formas de vida, cosmovisiones, lengua y cultura. Por eso la escuela tiene que relacionarse con la comunidad, tiene que relacionarse con los padres de familia, tiene que valorar la forma de vida, las formas de trabajo, las formas de ser; ese es el papel de una escuela comunitaria. (Profesor A)

Dentro de la perspectiva de la comunalidad es necesario tener bien en cuenta la participación activa de los maestros, quienes son pieza clave por el lugar que ocupan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Es necesario aprovechar sus experiencias tanto como miembros de la comunidad así como profesionistas formados pedagógica y didácticamente, de modo que ellos puedan gozar de una libre determinación para reformar los actuales planteamientos curriculares nacionales, de manera que:

A partir de todo esto, consideramos que la autodeterminación en materia educativa tiene relación con el hecho de que la comunidad se encargue de manera directa de la educación. Esto parece fácil, para algunos, pero también muy

difícil para otros. El caso es que los maestros pueden ser seleccionados en función de nuestras prácticas comunitarias es decir; de la lealtad al trabajo y del compromiso que los individuos preparados y no precisamente los letrados, tengan acceso a determinar la educación de nuestros niños, siempre y cuando respondan a la necesidad de relacionar los valores y los principios de nuestra cultura con la información que de manera global nuestros hijos deben recibir (Martínez, 2002: 6).

Pero es de suma importancia tener en cuenta qué maestros son pertinentes para realizar estas prácticas educativas comunitarias-decoloniales. Sabemos que en muchas de las escuelas ubicadas en los pueblos originarios existe una desubicación lingüística e incluso cultural, que termina por privilegiar lo nacional en detrimento de la cultura local. Siguiendo estas líneas consideramos que para poder cambiar la praxis educativa de los pueblos originarios, es importante tener en cuenta un tipo de docente que más bien responda a las necesidades reales de la comunidad. Se trata de que el docente conozca la cultura originaria de la comunidad, para que a partir de ahí pueda existir un diálogo intercultural que permita a los alumnos relacionarse horizontalmente entre culturas (originarias y nacional). Incluso sería preferencial que los docentes sean de la misma comunidad que los alumnos, así lo ve el Profesor C:

La ventaja de acá, de ser maestros originarios de acá mismo, del lugar, pues la ventaja es que uno habla su propia lengua. Como yo, también hablo la lengua ombeayüts, también ellos hablan el ombeayüts, y pues es más fácil acercarnos, a relacionarnos con los niños porque también lo hablan, igual los maestros lo hablan, entonces aquí la facilidad es esa, no, poder comunicarnos, tan fácilmente, sencillamente con los chicos, con los niños, con los padres de familia, y pues hay muchas ventajas, hay confianza, hay muchas formas de ver.

Bajo este entendido, el cambio al cual aspiramos los pueblos originarios es que nuestro ordenamiento curricular y aun sociocultural no solo sea reconocido, respetado y fortalecido, sino que además sea parte de las propias dinámicas nacionales, lo cual es indispensable si de verdad se quiere construir un país intercultural. Porque lo intercultural no se limita a la relaciones entre las diversas culturas, porque si así fuera entonces ya seríamos un país intercultural, pero un país intercultural de carácter vertical, en donde la cultura nacional dicta las funciones sociales de las otras culturas, esto a través de las relaciones de poder que los diferentes aparatos ideológicos del estado han construido en la sociedad en su conjunto, las cuales colocan

a la cultura nacional como el modelo a seguir y por lo tanto, las demás culturas se han de subordinar a ésta. Esa “interculturalidad” que ha adoptado el Estado es la que los pueblos originarios queremos cambiar. Ahora la propuesta es que las relaciones entre las culturas sean de carácter horizontal, donde cada una de ellas se posicionen en el mismo plano; derogar el mito de que la cultura nacional es la cultura del bienestar social y la vía para salir adelante, ahora debemos edificar una interculturalidad a partir de las propias diferencias, mismas que dan sentido e identidad a cada uno de nuestro pueblos originarios y a la propia cultura occidental:

[...] la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Así sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades (Walsh, 2008: 141).

Se advierte en los últimos párrafos lo que hemos mencionado en términos de diálogo cultural, es decir, llevar a cabo los procesos educativos comunitarios en relación con los contenidos nacionales: ambos deben perfilarse a lograr que los niños puedan salir adelante.

“La comunalidad hace referencia al ‘nosotros’, a lo común, y ese es un primer elemento a considerar en materia de educación y de escuela: la educación y la escuela como un bien comunal para todos.”

Conclusiones

La educación que actualmente impera en nuestro México, como vimos a lo largo de estas páginas, es una educación de carácter colonial. Hasta ahora existe una cultura dominante que se impone sobre las demás; el español y la cultura occidental es más valiosa que las casi setenta lenguas y las más de trescientas variantes lingüísticas que tenemos en el país. Los pueblos originarios siguen siendo vistos como folclor y sus expresiones culturales son apenas visibles en los ámbitos escolares y más aún institucionales.

Sabedores que la interculturalidad es ese sueño que queremos lograr y que se presta a diversas interpretaciones, aquí vale la pena recordar que la interculturalidad la vemos como una aspiración en el sentido de que todas las culturas lleguen a colocarse en un plano horizontal, donde no haya una más poderosa que otra, donde no haya culturas privilegiadas en detrimento de las demás; donde cada una pueda nutrirse a través del diálogo con las otras. La escuela tiene que ser verdaderamente intercultural, más bien en los hechos que en los discursos. La decolonialidad es un camino que puede llevarnos a esa interculturalidad tan anhelada por los pueblos originarios.

El reto es enorme y sigue estando ahí. En esta investigación se intentó visibilizar que es posible la decolonialidad a través del desarrollo de acciones decoloniales desde la misma escuela, pero es necesario que estas acciones trasciendan, o sea, que otras escuelas, otros maestros, otras investigaciones se “contagien”... se necesita sumar voces para seguir fortaleciendo nuestras culturas originarias, nuestros modos de vida, de seguir resistiendo ante los embates coloniales de aquellos que intentan borrar lo indígena, basados en el absurdo mito de que los pueblos indígenas inhiben el pleno desarrollo nacional.

En San Mateo del Mar desde la resistencia se está luchando para que estos anhelos y esperanzas se vuelvan realidad, ya se comenzó por fortalecer lo comunitario desde la escuela, desde las aulas... ¿qué pasará después? ¿Acaso se truncará este proceso una vez los niños ingresen a la secundaria o al bachillerato? Pero salir adelante sin el riesgo de desprenderse de las culturas comunitarias va más allá de las voluntades particulares de los niños y sus padres; aquí intervienen otros factores políticos, sociales, culturales de carácter nacional, es necesario dialogar con ellos: queremos salir adelante y aprender de la cultura nacional pero también queremos seguir siendo eso como nos conocen: indígenas.

- Bibliografía consultada
- DÍAZ COUDER, E. (2009). *Multiculturalismo y educación*. En *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. México, año 4, núm. 7.
- DÍAZ-POLANCO, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- HERNÁNDEZ, D., J. y LIZAMA Q., J. (1996). *Cultura e Identidad Étnica en la Región Huave*. Instituto de Investigaciones Sociológicas/Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.
- HERNÁNDEZ, S., R., FERNÁNDEZ, C., C. y BAPTISTA, L., P. (1991). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- LOYO, E. (1996). La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. En: *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 1, julio-septiembre, México: El Colegio de México.
- MARTÍNEZ L., J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca. México.
- MONTERO G., G. (2012). *El ombeyayüts en el aula*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- RENDÓN, J.J. (2002). *La flor comunal*. Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).
- WALSH, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

“La escuela tiene que ser verdaderamente intercultural, más bien en los hechos que en los discursos. La decolonialidad es un camino que puede llevarnos a esa interculturalidad tan anhelada por los pueblos originarios”

ZIEGLER, S. (2003). “Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina”. Revista mexicana de investigación educativa, Septiembre-diciembre. Año 8, núm. 019. COMIE, México.

Sitios electrónicos

- GÓMEZ M, L. (2014). Quinientos años después Mijmeor Cang. Relatos Ikoots (huaves). En: X Seminario sobre “Repensar la conquista”. México: ENAH. Disponible en: https://www.academia.edu/10180708/Quinientos_a%C3%B1os_despu%C3%A9s_..._Ikoots_ (Consultado el 24 de junio de 2015)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Información por entidad. Grupos de habla indígena. Disponible en: <http://www.cuenteame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=20> (Consultado el 25 de junio de 2015)
- MARTÍNEZ L., Jaime. (2002). Comunalidad y autonomía. Fundación comunalidad. Oaxaca. Disponible en: http://eramx.org/Estudios_y_proyectos/RecupBosq/Comunalidad_y_Autonoma.pdf (Consulta el 14 de junio de 2015)
- VELASCO, S., y RODRÍGUEZ, X. (2014) “Otriedad y construcción de futuro. La educación para los indígenas en México, un balance histórico”, en: Revista española de educación comparada, 23. Madrid. Disponible en: <http://www.uned.es/rec/pdfs/23-2014/07-REEC23%20-%20MO-03.pdf> Consultado el: 29 de noviembre de 2014. (Consultado el 18 de noviembre de 2015)

MEMORIA RECIENTE Y FORMACIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN JÓVENES DE LA INSPECCIÓN EL TIGRE EN PUTUMAYO

Lady Diana Mojica Bautista
Psicóloga y Magíster en psicología
Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación
ldmojicab@correo.udistrital.edu.co

Memoria reciente y formación de subjetividad política en jóvenes de la inspección El Tigre en Putumayo

— Lady Diana Mojica Bautista

"[...] la tarea de un educador se funda en el «amor político», que es amor a la humanidad del otro, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo"
(Siede, 2007, p. 246).

RESUMEN

En el presente ensayo se analizan los elementos teóricos desde los cuales se puede afirmar que la iniciativa "El tigre no es como lo pintan" es una experiencia de recuperación de la memoria reciente que contribuye en la construcción de subjetividad política comunitaria, con participación docente, la cual arroja luces acerca de las forma de resistir y agenciar procesos de pensamiento y acción crítica en contextos de conflicto armado y construcción de paz en Colombia. Para ello se presentará el contexto histórico de la iniciativa mencionada, se revisarán también los resultados principales de esta iniciativa, el papel de sus actores, el impacto generado en la región y en el país y finalmente se revisará la crítica que se le ha hecho a este tipo de iniciativas.

PALABRAS CLAVES

Subjetividad política, conflicto armado, formación política, memoria reciente.

ABSTRACT

In this essay it is analyzed theoretical aspects which let us affirm that the initiative "El Tigre no es como lo pintan" is a community experience to recover recent memory and contribute with the formation of political subjectivity with teacher participation, it illuminates the ways of resistance and agency of thinking and critical action in the context of armed conflict and building of peace in Colombia. It will be presented the historical context of the enunciated initiative, then it will be reviewed also the meaning results from this initiative, the role of its actors, the generated impact in the region and in country, finally it will be revised the critics that this kind of initiatives have received.

KEYWORDS

Politic subjectivity, armed conflict, political education, recent memory.

El conflicto armado en Colombia ha dejado más de 8 millones de víctimas, de las cuales un 12% son jóvenes entre los 12 y 17 años (Unidad de Víctimas, 2016), la mayoría de los cuales han sido obligados a desplazarse de sus lugares de origen y cambiar de manera abrupta sus costumbres y cultura. Algunas familias han decidido quedarse en el lugar que los recibió y unos pocos se acogen a la medida de retorno a los lugares de los que fueron desplazados. Para quienes deciden retornar surge la necesidad de iniciar caminos de resistencia, agenciar y potenciar procesos que los lleve a asumirse, a ellos mismos y a sus comunidades, como sujetos con una identidad específica, histórica y desde la cual inician procesos de acción política. En estos procesos (según Cuesta, 2005) se requiere pensar históricamente, es decir "poner en cuestión el espacio social e institucional, el conocimiento y el mismo presente" (p. 17), como se refleja en el siguiente fragmento del monólogo presentado por

Santa Cruz (2014):

Soy... Hoy soy Pedro, soy José... Soy... Yasman... Soy los que se llevaron, pero por sobre todas las cosas soy aquellos valientes que se quedaron, soy Dolores, son Mandí, soy Amadeo, soy Jofán, mi historia... mi historia es una, no única... (min. 00:10).

Es el caso de la comunidad El Tigre, en el Valle del Río Guamuez, Putumayo, departamento ubicado al sur occidente de Colombia, su población alcanza los 322.681 habitantes: 148.711 viven en zonas urbanas y 173.970 en zonas rurales, cuenta con una población indígena de 51.700 personas (Delgado, s/f). Esta comunidad es considerada víctima¹ del conflicto armado en el marco de la Ley 1448 de 2011 y se ha constituido como un espacio instituyente para configurar o afirmar la dimensión política individual y colectiva de sus pobladores. El hecho con mayor impacto para esta comunidad fue la masacre ocurrida el 9 de enero de 1999 por parte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)², con un resultado total de 24 personas asesinadas registradas³, una cantidad indeterminada de desaparecidos y el desplazamiento masivo que dejó desolada la población, en una acción que buscaba eliminar a supuestos colaboradores de la guerrilla, en momentos en que se estigmatizó a la población El Tigre como colaboradora de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y su accionar insurgente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014; Contravía, 2011).

1 Se consideran víctimas, para los efectos de la Ley 1448 de 2011, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (Art. 3)

2 Las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)¹ es el nombre que denomina a una organización paramilitar de autodefensa de Extrema derecha, que participó en el conflicto armado en Colombia con una gran cantidad de víctimas. Se consolidó como agrupación paramilitar a finales de la década de 1990 y su principal objetivo era, en principio, combatir a grupos políticos de izquierda legales, como la Unión Patriótica e ilegales como las FARC, el ELN o el EPL en varias regiones de Colombia, aquellas que estaban controladas por varias facciones del grupo guerrillero. En el año 2006, cuando se desmovilizaron, contaban con cerca de 40.000 hombres en todo el territorio colombiano. Tomado de: Wikipedia, 2016

3 Se debe tener en cuenta que hay un subregistro elevado, pues ante la desconfianza en las instituciones y el miedo a posibles represalias, muchas familias se abstienen de denunciar y posibilitar un adecuado registro de hechos de violencia en el marco del conflicto armado en Colombia (Efe, 2016)

A pesar del hecho que generó el desplazamiento de la mayoría de las familias, un grupo de docentes decidió quedarse en la población, como lo menciona Claudia Patricia Riascos, docente en el Tigre por más de 22 años:

En el año 1998 terminamos con aproximadamente 400 estudiantes, e iniciamos el año escolar de 1999 como con 14 (*sic*), el resto se habían desplazado para Nariño y La Hormiga y teníamos que trabajar en la cabecera municipal con los estudiantes que quedaban (*sic*), [frente] al hecho de violencia más grande que hemos tenido en la inspección de policía, el dolor era muy grande, la gente no lo podía asimilar y nosotros, como docentes, seguimos, queríamos y sabíamos el valor que tenía la tierra, ese era el empeño de mantener la institución [...] (Las fronteras cuentan en Putumayo, s/f, Capítulo 2).

Como se observa, uno de los actores más sobresalientes en esta experiencia⁴ son los docentes, quienes no solo se posicionan como sujetos de saber, sino como sujetos de acción política, capaces de "agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas" (María Cristina Martínez, 2006, p. 244):

“Uno de los actores más sobresalientes en esta experiencia son los docentes, quienes no solo se posicionan como sujetos de saber, sino como sujetos de acción política”

4 Con el término de experiencia se hace referencia a “[...] las conductas individuales o colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el seno de dicha heterogeneidad” (Morán, 2003, p. 31).

[...] ¡Oiga! ¿si hay escuelas por allá?- No son escuelas, le dije, son cunas que arrullan sueños y los despiertan al mundo para volverlos realidad... - ¡Oiga! y ¿los profes si van por allá? - Bueno, la gente los llama profes, pero en realidad son héroes, comprendí que en Colombia los héroes sí existen, cuando conocí a Claudia y Arlé, a él y a Miguel, a Digna y al negro Manuel, héroes de carne y hueso que despидieron 400 estudiantes en diciembre del noventa y ocho, y recibieron solo 14 en enero del 99, la violencia quiso arrebatárselos, pero perdió (Santa Cruz, 2014 Min. 02:14).

Adicional a los esfuerzos desarrollados en la institución escolar para mantener su funcionamiento, desde el año 2010, bajo la coordinación del docente Luis Antonio Santacruz Vallejo, el grupo de teatro Tierra Fértil, inició un proceso no formal de promoción de actividades de teatro para el buen uso del tiempo libre, fomento del liderazgo y desarrollo de habilidades comunicativas, el cual, según el docente, funcionaba también como un espacio para sanar algunas heridas que el conflicto armado les ha dejado a ellos y a sus familias (Caracol Radio, 2013), acciones que permiten reconocer al sujeto en su mismidad como un sujeto más allá de lo racional: "saberse es sentirse, y en ello quedan comprometidos conciencia, sentido y sensación, allí se funda el yo" (Martínez & Cubides, 2012, p. 78). Este grupo de teatro nació en el marco del proyecto "Construir un futuro para niños y niñas de Colombia" realizado en nueve instituciones Educativas del

departamento del Putumayo, dentro de ellas la de este grupo, y liderado por la Corporación Casa Amazonía. En junio de 2012 el proyecto terminó, sin embargo ya para ese momento el teatro se había hecho parte de la vida de la comunidad, por lo cual continuó agenciando procesos de formación de subjetividades políticas (Caracol Radio, 2013), como se señala en uno de sus monólogos:

[...] nací y viví en El Tigre, por alguna razón no lo había contado, en la ciudad donde me encontraba no lo había mencionado, de alguna forma creía que era mejor si no se sabía, pero un día sucedió, de alguna forma se enteraron y las preguntas empezaron: -¡Oiga!, debe ser lúgubre y tenebroso ese pueblo- entonces les hablé del río, hablé de paisajes hermosos, de atardeceres de ensueño, les hablé de amanecer en una maloka después de una toma de yajé, acompañado por cantos de la selva que reconfortan y fortalecen el espíritu, les hablé de una noche de pesca, de abundante pesca- (Santa Cruz, 2014 Min. 01:00).

Es así como la iniciativa "El tigre no es como lo pintan", de la compañía teatral Tierra Fértil, ha decidido promover en sus jóvenes nuevas formas de posicionarse frente al conflicto, resistir y construir proyectos de vida que contraríen la desesperanza y el sinsentido de la guerra, frente a la falta de espacios de recreación, de enriquecimiento cultural, en una comunidad que por décadas de conflicto armado fue estigmatizada; como lo menciona Luis Antonio Santa Cruz (Revista Sono, 2016), sus acciones iniciales se enfocaron en el teatro, pero en la medida en que fueron conociendo las historias de sus vecinos, amigos y familiares se percataron de que más allá de la estigmatización del pueblo había muchas actividades que requerían ser visibilizadas, como la fortaleza y perseverancia de quienes siguieron allí, en este aspecto se puede ver claramente que la historia de la comunidad interpeló a los propios procesos de subjetivación (Cuesta, 2005); también se identifica, según lo señalado por Martínez y Cubides (2012), que este proceso de formación política⁵, como capacidad instituyente, produjo un cambio en el marco que determinaba el funcionamiento de los

“La iniciativa "El tigre no es como lo pintan", de la compañía teatral Tierra Fértil, ha decidido promover en sus jóvenes nuevas formas de posicionarse frente al conflicto, resistir y construir proyectos de vida que contraríen la desesperanza y el sinsentido de la guerra”

5 Entendiendo como política: "una actividad colectiva reflexiva y lúcida, un proceso permanente de autoinstitución de las significaciones sociales imaginarias [...] que reivindica la imaginación radical y el poder de creación y transformación inmanente, tanto a las colectividades como a los seres humanos singulares [...] su inagotable capacidad de resistir, cuestionar y transformar el orden social instituido (Martínez & Cubides, 2012, p. 73)".

procesos en la comunidad, constituyéndose como una parte importante del "arte de lo imposible, en el que juega la imaginación, la creatividad, la sapiencia popular y la dis-utopía" (Gantiva citado por Martínez & Cubides, 2012, p. 73).

Entre otras acciones del colectivo Tierra fértil, se buscó a través de cuentos como "La Mancha negra", concientizar sobre el daño ambiental ocasionado por industrias petroleras y de generar reacciones y pensamientos alternativos; con lo que se observa, desde Martínez y Cubides (2012), un sujeto que se pregunta por su existencia y devenir, que reconoce sus necesidades, se sitúa en su presente y ello le permite repensarse en lo por-venir; y con lo cual se generan otras acciones con un importante impacto como el proceso de escritura del libro que lleva el mismo nombre de la iniciativa (El Tigre no es como lo pintan) y que busca reivindicar el potencial ecoturístico de la zona, y es a través de la literatura que se pone en marcha la capacidad de mostrar mundos que "proponen una vida mejor que la realmente existente o dan cuenta, a la manera de una radiografía, de aquello que carcome nuestra posibilidad de vivir juntos" (Ruiz & Prada, 2012, p. 57).

Otro de los resultados de esta iniciativa es la serie radial "El Tigre: historia de un pueblo olvidado" como parte de la pedagogización de un informe de memoria, producido por el Centro de Memoria Histórica (Centro de Memoria Histórica, 2016). Es más, esta iniciativa se asocia con resultados vivenciales de jóvenes que han cambiado sus expectativas de vida, son profesionales y continúan estudiando y trabajando por el mejoramiento de sus condiciones de vida y las de su comunidad (Revista Sono, 2016):

[...] y entonces me preguntaron: ¿y los jóvenes qué hacen?, deben ser sicarios los que se quedaron- fue el momento de hablar con alegría y honor, del ingeniero Amilkar, de José Luis Merino, el contador, les conté que Yesenia de doctora se había graduado y que Yerlyn Martínez era todo un abogado, decenas de jóvenes realizan estudios superiores y quinientos más intentan ser mejores (Santa Cruz, 2014 Min. 03:38)

Particularmente se evidencia una toma de conciencia histórica de la conquista de derechos ciudadanos, en este

“De manera tal que se puede observar a través de las acciones emprendidas con la iniciativa El Tigre no es como lo pintan, la contribución con la formación de subjetividad política y con ello, la formación de ciudadanía como acto de reinención del espacio público; se demuestran procesos que configuran a los jóvenes de la inspección El Tigre como sujetos autónomos, con capacidad de tomar decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público”

caso el derecho a habitar su territorio y los que se encuentran asociados a este, al igual que la lucha para ampliar el sentido de sus derechos en un entorno de libertad, solidaridad y justicia social (Herrera, 2008).

De manera tal que se puede observar a través de las acciones emprendidas con la iniciativa El Tigre no es como lo pintan, la contribución con la formación de subjetividad⁷ política y con ello, la formación de ciudadanía como acto de reinención del espacio público; se demuestran procesos que configuran a los jóvenes de la inspección El Tigre como sujetos autónomos, con capacidad de tomar decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público (Herrera, 2008).

Se puede afirmar que en el proceso de esta iniciativa, cada uno de sus actores ha construido una identidad diferente, identidad que depende de las relaciones intersubjetivas y las

6 Históricamente el porcentaje de la población de Putumayo que alcanza un nivel profesional es significativamente inferior al de ciudades con similares condiciones socioeconómicas (Ministerio de Educación, 2014).

7 Se entiende aquí por subjetivación “al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad” (Foucault citado por Jodar & Gómez, 2007, p. 384).

“A través de la narración de su propia historia (a través de cuentos y de obras de teatro) se evalúa retrospectiva y proyectivamente el curso de la propia vida, con lo que se configura también una identidad narrativa, a través de la cual las víctimas hacen escuchar su voz en escenarios seguros ”

luchas en las que se juega el reconocimiento de quienes toman en serio su propia historia y han construido una identidad colectiva que necesariamente precisa de su dimensión emocional: sentimientos, pasiones y miedos (Ruiz & Prada, 2012), lo cual se reafirma a través de las palabras de Santa Cruz (2014):

[...] y la gente, ¿qué hace?, ¿cuáles son sus actividades?, entonces les hablé de Tierra Fértil, tierra fértil que campesinos como don Rodolfo o don Ramiro cultivan día a día, les hablé de yuca, de plátano y arazá, de los manjares de doña Amanda, y del trabajo de cientos de campesinos que construyen país desde su humildad (Santa Cruz, 2014 Min. 04:18).

A través de la narración de su propia historia (a través de cuentos y de obras de teatro) se evalúa retrospectiva y proyectivamente el curso de la propia vida, con lo que se configura también una identidad narrativa, a través de la cual las víctimas hacen escuchar su voz en escenarios seguros (Ruiz & Prada, 2012). Como lo muestra la serie radial "El Tigre no es como lo pintan", la memoria hace parte esencial de esta iniciativa, y se hace parte de la identidad a través de su función narrativa (Ricoeur citado por Ruiz & Prada, 2012), hacer públicas las memorias involucra la capacidad de narrarlas y la narración exige significación personal de lo vivido y de lo recordado, también implica la capacidad de conmovirse ante el dolor de otros y de actuar en pro de la no repetición.

A la fecha, Colombia se encuentra en un proceso de búsqueda de paz a través de la firma de acuerdos con grupos armados como las FARC y el ELN y diversas organizaciones formales y no formales se han planteado el reto de encontrar la mejor forma de contribuir con la consecución de la anhelada paz. En dicho contexto, este tipo de iniciativas se constituyen en una experiencia digna de replicar en otras comunidades, para que a partir de la recuperación de la memoria, y la exploración de las identidades que se han construido a partir de los hechos vividos, se encuentren diferentes modos de ser en el mundo:

[...] - ¡Oiga! y a pesar de que les envían fumigaciones y sólo los recuerdan en elecciones, ¿se sienten colombianos?- Nos sentimos hermanos, nos sentimos colombianos y aunque casi siempre nos sintamos olvidados aún cantamos orgullosos el himno nacional, somos trabajo, somos paz, somos oxígeno y biodiversidad, somos verde, somos Tigre: ¡tierra que no se vende! (Santa Cruz, 2014 Min. 04:56).

Sin embargo, podría afirmarse también que este tipo de iniciativas se amoldan a los intereses neoliberales en una sociedad en la que es común el abandono del Estado a las comunidades más apartadas y desfavorecidas, como lo afirman Jodar y Gómez (2007):

[...] en las sociedades de control la autonomía personal no es la antítesis del poder político, sino un elemento fundamental para su ejercicio (Dean, 1999; Rose, 1999). Por eso, en las sociedades de control se gobierna “contando con la mayor cantidad posible de energía que para su propio gobierno aportan los gobernados mismos” (p. 388).

A pesar de ello, sigue siendo una propuesta pertinente para quienes se ven forzados a encontrar salidas sin contar con la opción de que otros vengán a solucionar sus situaciones del día a día. Frente a la utilidad de este tipo de acciones para fines particulares (o estatales), se plantea su dilema frente a la necesidad de quienes lo viven; quizá en un futuro estas iniciativas reciban el acompañamiento permanente del Estado de manera que se puedan convertir más que en iniciativas serviles a los fines de un Estado neoliberal, en iniciativas de la comunidad, en las que además se ejerce control político y se exige el adecuado accionar del Estado a través de sus diferentes entidades y apropiado uso de recursos.

Este tipo de iniciativas ayudan a proyectar el mañana de sus

actores, a través de lo que Ruiz y Prada (2012) denominan como promesa o esa posibilidad de proyectar intereses comunes y de conciliar lo individual con lo comunitario y la cual le otorga sentido a la subjetividad política y, más allá de los terceros que se vean beneficiados con estas propuestas, se debe reconocer que esta es una posibilidad para los jóvenes, en medio de esa búsqueda de un medio desesperado para existir de los desposeídos, señalada por Tenti (2007). La búsqueda de sentido individualista de la vida, ahora se torna comunitaria y ello permite interiorizar esquemas de percepción y valoración, dar sentido a hechos y acontecimientos que de otra manera son incomprensibles o incluso absurdos como la misma guerra en Colombia.

REFERENCIAS

- Caracol Radio. (2013). El Tigre no es como lo pintan, una obra que cambia la mirada de ese municipio de Putumayo. Caracol Radio. Recuperado a partir de http://caracol.com.co/radio/2013/08/12/en-treteminamiento/1376307840_949361.html
- Centro de Memoria Histórica. (2016). Serie radial: El Tigre, Memoria de un Pueblo Olvidado [Audio]. Recuperado a partir de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/centro-audiovisual/audios/serie-radial-el-tigre-memoria-de-un-pueblo-olvidado>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). 15 años de la masacre en El Tigre, Putumayo. Recuperado el 20 de octubre de 2016, a partir de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/noticias/noticias-cmh/15-anos-de-la-masacre-en-el-tigre-putumayo>
- Contravía. (2011). *La masacre de El Tigre (Putumayo): 12 años después [Video]*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=h9bbsIoGVto>
- Cuesta, R. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *ConCiencia Social*, (9), 17–54.
- Delgado, J. (s/f). Inspección El Tigre. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, a partir de <http://jimydelgado87.wix.com/inspeccioneltigre#!>
- Efe. (2016, octubre 6). Hay subregistro de desapariciones forzadas en Colombia: Medicina Legal. *El Colombiano*. Recuperado a partir de <http://m.elcolombiano.com/hay-subregistro-de-desaparicio>
- nes-forzadas-en-colombia-medicina-legal-LF5117508
- Herrera, M. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Foro “La formación política debe ser institucionalizada”.
- Jodar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Herramientas conceptuales para un análisis del presente. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32, 381–404.
- Las fronteras cuentan en Putumayo. (s/f). Serie Radial El Tigre No es Como Lo Pintan [Audio]. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, a partir de <http://www.lasfronteras cuentan.gov.co/fronteras/putumayo/el-tigre-no-es-como-lo-pintan-18/>
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento1. *Educere*, 10(33), 243–250.
- Ministerio de Educación. (2014). Educación superior 2014 - *Síntesis estadística departamento de Putumayo*. Recuperado a partir de <http://www.mineduca>

“Este tipo de iniciativas ayudan a proyectar el mañana de sus actores, a través de lo que Ruiz y Prada (2012) denominan como promesa o esa posibilidad de proyectar intereses comunes y de conciliar lo individual con lo comunitario y la cual le otorga sentido a la subjetividad política ”

- cion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212352_putumayo.pdf
- Morán, M. L. (2003). Aprendizajes y espacio de la ciudadanía. Para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *Revista Íconos*, (15), 31–43.
- Revista Sono. (2016). *Rueda de prensa colectivo Tierra Fértil [Video]*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=hkqsZwIkO-Q>
- Ruiz, A., & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Santa Cruz, L. A. (2014). Monólogo: El Tigre no es como lo pintan, presentado en el 8o Festival de Teatro “La máscara de José” en Orito Putumayo [Video]. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=DL01W5nTO9s>
- Siede, I. (2007). El sentido político de la tarea docente. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 232–250). Buenos Aires: Paidós.
- Tenti, E. (2007). La escuela y la cuestión social. En *Ensayos de sociología de la educación* (pp. 28–95). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Unidad de Víctimas. (2016). Registro Único de Víctimas (RUV) | RNI - Red Nacional de Información. Recuperado el 11 de noviembre de 2016, a partir de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Wikipedia. (2016). Autodefensas Unidas de Colombia. Recuperado el 11 de noviembre de 2016, a partir de https://es.wikipedia.org/wiki/Autodefensas_Unidas_de_Colombia

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN- PARTICIPATIVA COMO PEDAGOGÍA CRÍTICA. UN ACERCAMIENTO.

Andrés Felipe Amaya Sierra
Sociólogo.
Licenciado en Ciencias Sociales.
afamay@unal.edu.co

La investigación-acción-participativa como pedagogía crítica. Un acercamiento.

Andrés Felipe Amaya Sierra

KEYWORDS

Critical pedagogy, participatory action research, epistemologies critical pedagogy.

RESUMEN

En el siguiente artículo se explorará la apuesta pedagógica del maestro Orlando Fals Borda presente en su propuesta metodológica conocida como Investigación-Acción-Participativa. Para ello se propone analizar algunos textos centrales producidos por el sociólogo colombiano, señalando las principales conexiones de su metodología con los principios epistemológicos de la Teoría y la Pedagogía Crítica. Se espera poder concluir que la IAP, a pesar de su inspiración sociológica, es una importante metodología para pensar la educación como proyecto político emancipatorio.

SUMMARY

In the following article the pedagogical commitment Orlando Fals Borda teacher present its proposed methodology known as participatory action research will be explored. To this end, we propose to analyze some central texts produced by the Colombian sociologist, pointing to the main connections of its methodology with the epistemological principles of the Theory and Critical Pedagogy. It is expected to conclude that the IAP, despite its sociological inspiration, is an important methodology to think of education as emancipatory political project.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía crítica, investigación-acción-participativa, epistemologías críticas, pedagogía.

Una vez expulsado del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional¹, el maestro Orlando Fals Borda dedicó su vida intelectual y política al desarrollo y consolidación de un pensamiento social que permitiera articular la reflexión epistemológica con las luchas sociales y políticas de los sectores excluidos de la sociedad colombiana. Paralelamente, el pedagogo Paulo Freire impulsaba desde los lugares más olvidados del nordeste de Brasil una propuesta de alfabetización de adultos que apuntaba, junto con la formación en competencias lecto-escriturales, a la concienciación de las comunidades para que se convirtieran en agente activo en los cambios que necesitaba la sociedad brasilera de este tiempo.

Pese a que Freire es reconocido más por sus aportes a la educación y la pedagogía, y Fals Borda por sus contribuciones a la Sociología, las largas trayectorias intelectuales de estos dos importantes pensadores están atravesadas por una articulación permanente entre epistemología y política, así se puede evidenciar en varias de sus obras, las cuales tienen como característica común la reivindicación de una epistemología crítica, que pretendía

¹ Tras la muerte del sociólogo y sacerdote Camilo Torres Restrepo, el 15 de febrero de 1966, sumado a la ausencia de Orlando Fals Borda, el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional quedó sumido en una honda crisis, a la que se sumó el accionar sectario del movimiento estudiantil, quien acusó a Fals Borda de ser un “agente del imperialismo yankee”. En 1969, inicia un nuevo momento del Departamento, esta vez liderado por Darío Mesa Chica, quien centró su interés en la formación en los “clásicos del pensamiento social” Durkheim, Marx, Weber, a diferencia de la primera etapa, de la que Fals fue activo impulsor, que se había orientado al trabajo empírico principalmente. Para ampliar véase (Restrepo, 2002) y (Restrepo & Arango, 2009)

tomar distancia del legado de “colonialismo intelectual” que aún perdura en la producción social de conocimiento en nuestro continente.

Si bien el trasegar académico y político de Orlando Fals Borda ha sido objeto de un importante número de artículos y publicaciones, el presente trabajo quiere indagar sobre los vínculos que existen entre la propuesta teórica del maestro Fals Borda con los principios pedagógicos que orientan la educación crítica. Para lograr este objetivo, se tendrán como referentes algunos de los textos más representativos de la amplia producción bibliográfica realizada por el sociólogo, principalmente sus obras sobre los temas de la Investigación-Acción-Participación² y de educación. La selección de estos textos tendrá como criterio las referencias de temáticas como educación, pedagogía y enseñanza, palabras clave para poder perfilar la apuesta educativa de este autor. Una vez realizada esta lectura crítica, se intentará comprender las particularidades de su enfoque metodológico y sus relaciones con la formulación de epistemologías y pedagogías críticas. Señaladas las rutas metodológicas se hace necesario indicar las conjeturas que recorren las presentes líneas, a saber, que la IAP es, además de una alternativa epistemológica y metodológica en Sociología, una propuesta pedagógica proveniente de Latinoamérica y de gran utilidad para re-pensar la educación crítica en tiempos actuales, en los que la tristeza y desesperanza se instalan en nuestras sociedades.

El escrito que se presenta a continuación se estructura en tres momentos. En el primero, se realiza una presentación sobre la figura intelectual de Fals Borda, señalando algunos de sus posicionamientos académicos y políticos, que delinearon su propuesta conocida como IAP. En segundo momento, se describe cómo la IAP se inscribe dentro de las pedagogías críticas latinoamericanas. El último momento presenta algunas cavilaciones sobre estas iniciativas en nuestro tiempo y espacio.

1. Fals Borda: un pensador sentipensante

A partir de un libro póstumo, que recoge las últimas disertaciones sociológicas del maestro Fals Borda, podría considerársele el ser un pensador “*sentipensante*”. Esta característica, según cuenta el propio Fals Borda, fue posible por el diálogo entablado con pescadores de la ciénaga de San

“Pese a que Freire es reconocido más por sus aportes a la educación y la pedagogía, y Fals Borda por sus contribuciones a la Sociología, las largas trayectorias intelectuales de estos dos importantes pensadores están atravesadas por una articulación permanente entre epistemología y política”

Benito Abad, en el departamento de Sucre, quienes le señalaron que “actuaban no sólo con el corazón, sino también con la cabeza” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016)

Las palabras de la comunidad de pescadores, luego categorizadas por Fals Borda, muestran ya algunas de las características de la epistemología de este autor. Contrario a las corrientes positivistas propias de la primera modernidad, en la que “el saber cobró consistencia en relación con la idea de una *razón unitaria, sin quiebres, que garantizara la certeza del conocimiento producido*” (Garzón, 2005, pág. 13), la obra de Fals Borda se ubica en un punto de quiebre con estas posturas, al incorporar las perspectivas de la comunidad que, por mucho tiempo, el saber académico invisibilizó. Por el contrario, y tomando como referente el marxismo heterodoxo, Fals Borda señala la necesidad de “afirmarse en la realidad ambiente vinculando el pensamiento con la acción” (Fals Borda, 2009, pág. 235). Las reflexiones en torno a la compleja y dialéctica relación entre teoría y práctica son recurrentes en gran parte de la obra de este sociólogo. Sin embargo, sus análisis no son los mismos desde su inicio como académico. Este punto sugiere las transformaciones experimentadas en su trayectoria profesional y académica, ante los avatares propios de la vida. Las consideraciones cercanas a la Teoría Crítica difieren de las apreciaciones hechas por Fals Borda en su primera etapa profesional³, en la que sus hipótesis de trabajo tuvieron como referente los derroteros del estructural funcionalismo, escuela sociológica en la que Fals Borda fue educado. Las valoraciones acerca de la realidad social, así como las posibilidades de su transformación, es quizás una de las aristas más importantes dentro de la metodología de

² En adelante se empleará la sigla IAP para designar la Investigación-Acción-participación. Para el caso de la Educación Popular, se empleará EP.

la IAP, así como uno de los indicadores que sugieren la toma de distancia de la corriente sociológica en la que el maestro fue formado.

El recorrido académico transitado por Fals Borda en su obra, advierte acerca de una de las discusiones de fondo en la epistemología de las Ciencias Sociales: la relación sujeto-objeto. Desde un enfoque positivista, el conocimiento científico sólo es posible “a través del método positivo, basado en la observación de los fenómenos y en la experimentación” (Garzón, 2005, pág. 11). Bajo esta perspectiva analítica, la relación sujeto-objeto queda reducida a una situación enteramente instrumental en la que el objeto tan sólo produce datos para ser explicados por el investigador, único poseedor de conocimiento. En las antípodas de esta corriente se encuentran quienes abogan por la problematización de esta relación, así como del reconocimiento en el que el saber no es exclusivo del investigador, sino que, además, está presente en quienes históricamente han sido desconocidos por las “epistemologías del norte”³, las cuales siguen presentes en muchos sentidos en las Ciencias Sociales contemporáneas. En este sentido, la obra de Fals Borda coincide con la de Paulo Freire, quien en sus disertaciones sobre la pedagogía del oprimido señala que: “en la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2005, pág. 79)

Las reflexiones elaboradas tanto por Fals Borda como Freire, no se puede entender fuera del sui generis panorama latinoamericano de las décadas de los 60, 70 y 80, en las que nuestra región empezó un importante proceso de descentramiento en la producción de conocimiento social desde y para Latinoamérica. Es en este contexto que se comprenden las múltiples iniciativas académicas y políticas que reivindicaron la posibilidad de re-pensarnos como región. Mención especial merece la Teoría de la Cepal y la Dependencia⁵, la Teología de la Liberación⁶, la Educación

³ “Como cualquier otro ser humano, durante ese periodo que abarca casi todo un siglo, Fals Borda tuvo distintas transformaciones personales e intelectuales. Lejos de ser un hombre unívoco en su pensamiento, Fals Borda fue ante todo una persona con múltiples identidades, muchas de ellas contradictorias, que fueron formándose y cambiando durante el transcurso de su vida” (Pereira, 2008, págs. 377-378)

⁴ La noción de “epistemologías del norte” ha sido posible gracias a Boaventura de Sousa Santos, quien explora la noción de “epistemologías del sur”

⁵ Estas teorías tienen el mérito de reconocer las condiciones económicas de Latinoamérica no como una condición *previa al desarrollo* sino como una condición *sine qua non* del sistema económico capitalista.

“Las valoraciones acerca de la realidad social, así como las posibilidades de su transformación, es quizás una de las aristas más importantes dentro de la metodología de la IAP”

Popular y la IAP.

Estas dos últimas, como se verá en el siguiente apartado, trascienden el escenario académico propiamente dicho. Su universo de sentido radica en su proyecto político, y su toma de posición por los sectores históricamente invisibilizados y explotados de nuestras sociedades.

2. La IAP como educación crítica.

Cómo combinar precisamente lo vivencial con lo racional en estos procesos de cambio radical, constituye la esencia del problema que tenemos entre manos. Y éste, en el fondo, es un problema ontológico y de concepciones generales del que no podemos excusarnos. En especial, ¿qué exigencias nos ha hecho y nos hace la realidad del cambio en cuanto a nuestro papel como científicos y en cuanto a nuestra concepción y utilización de la ciencia? *Porque, al vivir, no lo hacemos sólo como hombres, sino como seres preparados para el estudio y la crítica de la sociedad y el mundo* (Fals Borda, 2009, pág. 253. Énfasis propio).

Ante la pretendida “neutralidad valorativa” que aún hoy tiene eco en la academia colombiana, el maestro Orlando Fals Borda es claro en señalar las profundas relaciones que se entretejen entre el conocimiento y la crítica de la sociedad, y el mundo que podemos realizar como intelectuales. Este reconocimiento parte de admitir que existe una apuesta política en cualquier forma de conocimiento pese a que éste se presente, en reiteradas ocasiones, como aséptico y *supra* histórico.

⁶ La Teología de la Liberación es un movimiento religioso y civil, que posibilitó la comunión del marxismo y del cristianismo (que hasta entonces se presentaban como antagónicos) y que llevó a la radicalización de algunos sectores del clero, que se comprometieron con las causas que enarbolaban varios movimientos sociales en distintos puntos de la geografía latinoamericana.

El planteamiento político-epistemológico del sociólogo colombiano no puede comprenderse fuera de esta premisa. Su postura teórico-política está claramente identificada en sus obras con los sectores más humildes de la sociedad: “...la histórica deuda social con las clases pobres, explotadas y oprimidas por sistemas dominantes enriquecidos a la brava” (Fals Borda, 2009, pág. 355). Esta afinidad con los sectores populares se inscribe en la perspectiva de conocimiento crítico, el cual busca

... hacer visibles las relaciones de poder al interior de la sociedad y a posibilitar formas de resistencia y de acción. La perspectiva crítica introduce entonces al investigador social como comprometido con la transformación de la sociedad, y no ve en ello, como lo hace el positivismo, un error metodológico, sino una petición de principio en la producción del conocimiento social (Garzón, 2005, pág. 17)

Este principio metodológico enarbolado por la IAP coincide con los postulados de la Educación Popular de Paulo Freire para quien la educación crítica-liberadora debe no sólo reproducir conocimientos, sino que, además, debe potencializar las posibilidades de los sujetos para que éstos, a través de sus prácticas, logren una emancipación no sólo económica (tal como lo entendió el marxismo vulgar⁷) sino también política y cultural.

La emancipación es entendida por estos autores como la posibilidad de un empoderamiento de los sujetos, que supere la clásica lectura que ponía énfasis en los asuntos económicos. La reducción de ésta al aspecto estructural dejó de lado cuestiones asociadas a la cultura, a las subjetividades, al género, entre otras, que imposibilitaron una comprensión más amplia y crítica de las realidades sociales de nuestras sociedades latinoamericanas.

⁷ La noción de marxismo vulgar ha sido tomada del historiador Eric Hobsbawm, quien en un riguroso análisis acerca de los aportes de Marx a la ciencia histórica, cuestionó el dogma con que fueron tomados algunos planteamientos del pensador alemán. A esta interpretación la denominó “marxismo vulgar” explicando algunos elementos que lo caracterizan: “Uno tiene la impresión de que varios historiadores marxistas vulgares no leyeron mucho más allá de la primera página del Manifiesto comunista...” (Hobsbawm, 1998, pág. 152)

“Tanto la IAP como la EP promueven no sólo la comprensión de la realidad sino, su transformación, lo que presupone una apuesta no exclusivamente de orden epistemológica, sino, política.”

Tanto la IAP como la EP promueven no sólo la comprensión de la realidad sino, su transformación⁸, lo que presupone una apuesta no exclusivamente de orden epistemológica, sino, política. De tal manera podemos decir que estos tipos de propuestas político-pedagógicas representan para América Latina formas de pensar nuestras dialécticas realidades socio-históricas, proponiendo alternativas que superen el marcado carácter eurocéntrico del pensamiento social que aún se mantiene dentro de las Ciencias Sociales de nuestra región.

Para lograr esta transformación, la IAP no desconoce los aportes de la racionalidad crítica; por el contrario, aboga por una ciencia que esté de la mano con proyectos políticos que impulsen la emancipación. Como enfoque metodológico, la IAP presenta algunas particularidades básicas que recogen algunas de las apreciaciones realizadas en estas líneas. Entre las principales características destaco:

1. *El enfoque de investigación* el cual tuvo como objeto de indagación obreros, campesinos, indígenas y en general sectores más vulnerables a la expansión capitalista en Colombia.
2. *Los resultados de la investigación*, de los que se espera poder aportar a la organización y consolidación de los diversos movimientos sociales.
3. *La articulación* que se busca alcanzar entre los “intelectuales orgánicos” y los líderes gremiales, pensada en función de la búsqueda de soluciones para las comunidades.

⁸ “...entonces la ciencia social verá el surgimiento de un nuevo e interesante conjunto de teorías y conceptos construidos alrededor del proceso político liberador, en respuesta a la superación de la actual crisis —porque para cambiar el mundo es necesario comprenderlo” (Fals Borda, 2009, pág. 224)

4. *La independencia en relación con los partidos y organizaciones electorales*, que le permitió margen de autonomía ante los intereses propios de la actividad política de partidos de izquierda (Fals Borda, 2009, pág. 255)

Los elementos mencionados, por supuesto, no quieren reducir las múltiples características de la IAP como metodología. Su enunciación responde a mostrar la manera en la que éstos mantienen correlato con la educación popular, convirtiéndose en una propuesta que se articula con las demandas de los diversos sectores que se movilizan en pro de un mejoramiento de sus condiciones de vida, materiales y simbólicas.

En este último aspecto, considero que tanto la IAP como la EP tienen la virtud de pensar la liberación y la emancipación de la sociedad no exclusivamente en términos económicos, sino que articula elementos relacionados con las subjetividades, la cultura política y las tradiciones históricas de nuestras naciones. Estas dimensiones de la vida social, poco considerados por algunas corrientes teóricas, han demostrado ser fundamentales para la posibilidad de impulsar cambios profundos en nuestros países. Las reflexiones de Hugo Zemelman, para el caso chileno, son muy significativas al respecto⁹.

Tanto la IAP como la EP partieron de reconocer la importancia de los saberes ancestrales y populares de las comunidades, por ello podemos afirmar que ambas iniciativas metodológicas parten de realizar un uso crítico de la teoría acumulada, impidiendo el cierre de la compleja realidad social a los límites de cualquier lente epistemológico. Esta *apertura de la teoría* posibilita superar el déficit de conocimiento de los sujetos y sus horizontes de sentido!¹⁰ Con estas características se puede decir claramente que la teoría no es una relación mecánica con el objeto investigado. Este aspecto recuerda (y este es un punto central para la educación popular), que la realidad no está únicamente constituida por estructuras, sino que éstas son posibles gracias a los sujetos que las recrean, con sus

“Tanto la IAP como la EP partieron de reconocer la importancia de los saberes ancestrales y populares de las comunidades, por ello podemos afirmar que ambas iniciativas metodológicas parten de realizar un uso crítico de la teoría acumulada”

especificidades y contradicciones.

Como se observa, la IAP se convierte en un proceso educativo en el que se articula la experticia del investigador social, con las comunidades en las que él está trabajando. Esta relación busca romper la verticalidad propia de la investigación de corte positivista, en la que el saber recae exclusivamente en el investigador. Así, podemos señalar que la IAP rompe con la relación dicotómica entre sujeto-objeto, reconociendo las mediaciones que existen entre ambas, problematizando lo dado.

La IAP, entonces, elabora una certera crítica a las formas en las que se producía conocimiento social en Latinoamérica. Sus experiencias aunadas a las prácticas de la Educación Popular, nos dejaron como lección la necesidad de cuestionar permanentemente los marcos teóricos y metodológicos que orientan toda práctica investigativa. Esta perspectiva ubica a la IAP en concordancia con nociones como autorreflexividad e historicidad, provenientes de la Teoría Crítica de Frankfurt, y que le posibilita renunciar a “...concebir la sociedad y la historia *more positivista*, como una sucesión de hechos externos, objetivados, sin mediación alguna de los sujetos” (Rodríguez, 1978, pág. 9) Junto con la autorreflexividad e historicidad, la sistematización y socialización de los resultados de la investigación se convirtieron en aspectos de primer orden, tanto para la IAP como la EP. Para la Educación Popular, organizar la información recolectada durante la fase de trabajo de campo estableciendo categorías analíticas emergentes que, si bien parten de la experticia del investigador, buscan establecer puentes con los universos de sentido de las comunidades. Así, se puede afirmar que la sistematización es una práctica investigativa fundamental para la generación de conocimiento pedagógico, además de que ésta “... plantea así, de forma radical, que la práctica no

⁹ La prolífica obra de Hugo Zemelman se ha convertido en un importante referente para reformular los análisis de la subjetividad en los procesos políticos. Véase, entre otros trabajos, “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible” (Zemelman, 2010)

¹⁰ “El eclipsamiento del sujeto en el análisis histórico y social clásico, ha venido siendo cuestionado recientemente por nuevos discursos y teorías sociales, generadores de perspectivas epistemológicas y propuestas metodológicas que reivindican el polo subjetivo de los procesos sociales y la acción colectiva” (Torres & Torres, 2000, pág. 12)

constituye una aplicación instrumental de la teoría; por el contrario, posee una racionalidad propia que obedece al carácter situado de sus fines y acciones” (Garzón, Calvo, & Pineda, 2015, pág. 12).

Los procesos de sistematización empleados en la IAP y la EP se convirtieron en instrumentos de primer orden para formular derroteros de acción tanto política como académica¹¹. A nivel político, posibilitó el replanteamiento de las demandas y las estrategias de los actores y organizaciones sociales en la búsqueda de alternativas a sus situaciones. Estos replanteamientos, puede decirse, fueron posible por el diálogo permanente entre teoría y práctica impulsada por la IAP. Para la educación, además, representa la posibilidad de pensar las prácticas pedagógicas, y con ello, nuevas formas de plantear procesos educativos abiertos al disenso, al diálogo de saberes y al replanteamiento permanente de las relaciones que a diario se entretajan en el aula de clases.

3. Pedagogías críticas y transformadoras.

Para Piedad Ortega (2009), la Pedagogía Crítica presenta varias líneas argumentativas que perfilan algunos de los rasgos propios de esta corriente teórico-política. Sus sugestivas reflexiones aportan algunos elementos para reafirmar nuestra hipótesis inicial de trabajo: la IAP como pedagogía crítica. Entre estas líneas analíticas destacamos:

A. *Los discursos para la regulación social.* Ante la fortaleza que siguen presentando los discursos sobre el orden social y su marcado sesgo positivista, el análisis del conflicto se convierte en un asunto central. Por ello, la IAP busca tomar distancia con las perspectivas del “equilibrio social” propio de las lecturas sociológicas asociadas a Durkheim y Parsons, en las que la idea de conflicto busca ser anulada de la sociedad. Debe aclararse, sin embargo, que la connotación de conflicto defendida por la IAP dista de la asociación que comúnmente se realiza en nuestro país, y que la reduce a la confrontación entre diversos grupos armados.

B. *Los estudios culturales.* El renovado interés por el estudio de las manifestaciones culturales, derivado principalmente de los Estudios Culturales, también se convirtió en referente para la EP y la IAP. Los nuevos

planteamientos permitieron cuestionar las clásicas ideas de “cultura universal” que tan sólo reforzaban el estereotipo eurocentrista predominante en los análisis culturales. Así mismo, permitió el debate sobre el papel del maestro como “trabajador de la cultura”, perspectiva que se nutrió de las contribuciones elaboradas por Antonio Gramsci.

C. *La vinculación con organizaciones populares, movimientos sociales y educativos.* Como ya se había señalado en el apartado anterior, uno de los aspectos más significativos, tanto de la EP como la IAP, es la comunión entre investigadores y movimientos sociales. El Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, los procesos de alfabetización popular en Nicaragua tras el triunfo de la Revolución Sandinista en 1979 son dos procesos históricos que reflejan esta articulación. En nuestro país, vale la pena recordar experiencias como Dimensión Educativa, en la que importantes figuras de la EP tuvieron participación como Lola Cendales, Mario Peresson, Alfonso Torres, así como la consolidación del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP, iniciativa liderada por la Compañía de Jesús.

D. *Reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales.* Como producto de su autorreflexividad, la IAP viabilizó proyectos alternativos que la oficialidad, tanto política como académica, invisibilizaron. Esta particularidad le permitió a la IAP elaborar, junto con la EP, certeras críticas a los modelos pedagógicos impuestos en los que el papel del maestro se reducía a ser un simple apéndice de los manuales de enseñanza elaborados por “especialistas”. Igualmente, le impulsó a pensar educaciones que trascendieran la educación formal, instalando proyectos pedagógicos en diversas áreas del país.

“Los señores de la guerra, con su poder bélico y económico, mostraron cómo su discurso de odio se instaló en los diferentes escenarios de la vida social colombiana”

11. La IAP y la sistematización de experiencias implica una relación mucho más compleja que la enunciada aquí. Se considera sólo ésta por los propósitos del presente artículo.

4. La urgencia de la IAP en la educación de nuestros días.

Los tiempos actuales en Colombia parecen ser de desesperanza. Las posibilidades de alcanzar una salida dialogada a la larga confrontación bélica que ha desangrado a la nación por tanto tiempo parecen haberse esfumado en muy poco tiempo. Los señores de la guerra, con su poder bélico y económico, mostraron cómo su discurso de odio se instaló en los diferentes escenarios de la vida social colombiana.¹²

A pesar de este desalentador panorama, aunado a la crisis del sistema educativo colombiano, vale la pena volver a retomar apuestas político educativas que reinstalen la esperanza y la utopía en una sociedad que parece haber perdido todo referente ético y moral. Bien vale la pena recordar a Eduardo Galeano cuando señala que: “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para avanzar”. (Galeano, 2016)

Por supuesto, el rescate de este tipo de iniciativas debe realizarse partiendo de las condiciones sociales e históricas de nuestro tiempo y espacio. Las transformaciones mundiales operadas en las últimas décadas, tanto en Colombia como en el mundo, exigen nuevas perspectivas que incluyan, entre otras, un enfoque de género (el cual reconozca la configuración de un sistema hetero-patriarcal el cual ha invisibilizado, cuando no estigmatizado, otras formas de ejercer la sexualidad); ambiental (que dé cuenta de la grave crisis ambiental provocada por la profundización del modelo neoliberal en todos los ámbitos de la vida social de nuestras naciones) y territorial, por mencionar sólo algunos.

Lograr este tipo de acercamiento a las realidades sociales es posible a través de la IAP como pedagogía crítica. Como se ha venido argumentado a lo largo de estas páginas, la IAP es una importante teoría y metodología que alimenta ya la rica

“El reconocimiento del papel de la comunidad debe evitar caer en “populismos metodológicos” los cuales imposibilitan la problematización del conocimiento social.”

tradición de la educación crítica latinoamericana, impulsada por Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Las amplias trayectorias de estas dos iniciativas se convierten en herramientas valiosísimas para dar un nuevo sentido a las prácticas educativas que requieren nuestra región.

Un acercamiento a las problemáticas más acuciantes de nuestro tiempo exige un reconocimiento del saber de las comunidades que históricamente se han asentado sobre nuestros territorios y que, a la postre, han sido las principales víctimas de la modernización capitalista de nuestro tiempo. Sin embargo, el reconocimiento del papel de la comunidad debe evitar caer en “populismos metodológicos”¹⁴ los cuales imposibilitan la problematización del conocimiento social. Evitar la idealización de cualquier dimensión de la vida social es una condición fundamental para evitar cualquier forma de legitimación de prácticas autoritarias y violentas. A pesar de las adversas circunstancias actuales las palabras de otro maestro, Estanislao Zuleta, adquieren importancia capital:

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal

12 La situación se agrava, aún más, debido al sistemático asesinato de líderes sociales en distintos puntos de la geografía nacional. Según la Defensoría del pueblo, entre el 1 de enero de 2016 y el 5 de julio de 2017, se registran 186 homicidios. (Defensoría del Pueblo, 2017)

13 Dentro de las múltiples variables de la crisis del sistema educativo puede señalarse, grosso modo, la pésima remuneración de los docentes, la falta de financiación de proyectos de investigación, el alto número de estudiantes por profesor, entre otros.

14 La noción ha sido tomada de Mauricio Archila quien, en un análisis sobre los movimientos sociales, ha mostrado las orientaciones que han guiado los estudios sobre esta temática: “En forma casi imperceptible el énfasis de los investigadores sobre los movimientos sociales pasó del obrerismo a algo así como un populismo metodológico. Ya no sólo se hablaba de proletariado, sino de un conjunto de clases explotadas y oprimidas que a veces se designaba como pueblo, a veces como movimiento popular y a veces simplemente como movimiento social en singular” (Archila, 2001, pág. 24)

menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho (Zuleta, 2016)

Y, por supuesto, esta lucha no puede hacerse sin una educación crítica y alternativa. Es ahí en donde tanto la Investigación Acción Participación como la Educación Popular se convierten en faros que orientan nuestra labor educativa. Que la esperanza viva de estas propuestas aun tengan cabida en nuestras sociedades, a pesar de todo.

Referencias

- Archila, M. (2001). Vida, pasión y ... de los movimientos sociales en Colombia. En M. Archila, & et al, *Movimientos sociales, Estado y Democracia* (págs. 16, 47). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Defensoría del Pueblo. (1 de Agosto de 2017). Obtenido de <http://www.defensoria.gov.co/es/nube/noticias/6468/En-Barrancabermeja-persis-ten-las-amenazas>
- Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En O. Fals Borda, *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO, Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2009). Experiencias teórico-prácticas. En O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO, Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2009). La crisis, el compromiso y la ciencia. En O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO, Siglo XXI .
- Garzón, J. C. (2005). *Epistemología de la Pedagogía*. Bogotá: UNAD.
- Garzón, J. C., Calvo, G., & Pineda, N. (2015). *Ruta de acompañamiento a experiencias y prácticas pedagógicas a través de la sistematización*. Bogotá: CINDE.
- Hobsbawm, E. (1998). ¿Qué le deben los historiadores a Karl Marx? En E. Hobsbawm, *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 26-33.
- Pereira, A. (2008). Fals Borda: la formación de un intelectual disórgano. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 375-412.
- Restrepo, G. (2002). *Peregrinación en pos de omega: sociología y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, G., & Arango, L. G. (2009). *50 años del Departamento de Sociología: dos miradas*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, J. E. (1978). *Teoría crítica y sociología*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Torres, A., & Torres, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista Folios*, 12, 23.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 355-366.
- Zuleta, E. (30 de 10 de 2016). Elogio de la dificultad. Obtenido de *Elogio de la dificultad*: <http://cate.draestanislao.univalle.edu.co/Elogio.pdf>

UNIDADES DIDÁCTICAS. HERRAMIENTAS DE LA ENSEÑANZA

Diego H. Arias Gómez

Profesor Titular - Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctor en Educación.

Grupo de investigación Educación y Cultura Política.
diegoarias8@gmail.com.

Elizabeth Torres Puentes

Profesora Titular - Universidad Pedagógica Nacional
Estudiante del Doctorado en Educación.

Grupo de investigación Educación y Cultura Política.
elizatorrespuentes@gmail.com

Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza

Diego H. Arias Gómez
Elizabeth Torres Puentes

Teaching units, teaching disciplines, teaching.

La acción es una experiencia procesual que transcurre en el tiempo y que, en sentido estricto, no permite conocer su final desde que la concebimos o desde el comienzo de la misma. El fin de la secuencia se determina y se elabora en el curso del desarrollo de la acción siguiendo procesos de acomodación a las circunstancias cambiantes dentro de las cuales el agente modifica sus objetivos y estrategias previas (Gimeno, 1999, p. 71).

RESUMEN

El presente escrito recoge algunas experiencias y elementos teóricos relacionados con la práctica escolar de la planeación, en concreto con las llamadas Unidades didácticas, que son dispositivos organizadores del trabajo en el aula del docente. Los objetivos, los procedimientos, los conceptos y la evaluación son algunas de las partes de estas Unidades didácticas que se presentan y que requieren de reflexión, diseño y ejecución por parte del educador.

PALABRAS CLAVE

Unidades didácticas, didáctica de las disciplinas, enseñanza.

ABSTRACT

This letter contains some experiences and theoretical elements related to school practice of planning, specifically calls Educational units, devices organizers classroom work of teachers, for that matter, social science. The objectives, procedures, concepts and evaluation are some of the parts of these units are didactic and require reflection, design and implementation by the teacher.

KEYWORDS

Diferentes investigaciones que se preocupan por recabar en el sentido de la práctica pedagógica de la última década retoman variados tópicos y sentidos. Con frecuencia son referidas a la creación de ambientes de aprendizaje, o bien como instrumento de cambio y mejora curricular y como responsables de dotar de conocimientos pertinentes a los estudiantes para la comprensión del mundo científico y social (Siede, 2010). Otras investigaciones se preocupan por dar cuenta de las rutas de construcción del conocimiento científico en el aula (Rodríguez, 2004; Barrantes, 2004) y otras pocas añoran el rescate del conocimiento disciplinar como eje articulador de la enseñanza en el aula (Colegios Públicos de excelencia para Bogotá Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.; SED, 2007). Pese a la diferencia de énfasis y contenidos, muy pocas producciones de este campo pedagógico tienen en cuenta el componente didáctico de la enseñanza de las disciplinas, ya que se asume como un supuesto.

La didáctica, entendida como aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, reviste una importancia trascendental en la práctica educativa contemporánea y no siempre ha contado con la suficiente inversión ni producción teórica por parte de la academia, pues, con frecuencia, es reducida a un ámbito instrumental de menor valía, es decir, el sentido común asume que saber

“La didáctica, entendida como aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, reviste una importancia trascendental en la práctica educativa contemporánea y no siempre ha contado con la suficiente inversión ni producción teórica por parte de la academia”

una disciplina es suficiente para transmitirla. La didáctica pone el acento en una dimensión que claramente va más allá de lo simplemente técnico y alude a la fundamentación epistémica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formativos.

La didáctica pone en evidencia que para garantizar una adecuada apropiación de los conceptos disciplinares es tan importante el manejo de las teorías que respaldan su enseñanza, como las estrategias y los enfoques que contextualizan su transmisión a las condiciones de aprendizaje. En muchas ocasiones la escuela se enfrenta con docentes que sabiendo mucho de su disciplina enfrentan fuertes dificultades para hacerse entender por sus estudiantes, o desconocen la forma de llegar con ellos a experiencias de aprendizaje exitosas. Hoy, para un docente, no basta con saber bastante, además, es necesario conocer los destinatarios, saber llegarles, y esto remite, entre otras cosas, a los problemas que se plantea la didáctica.

Para la educación básica, la importancia de los contextos y de los cambios culturales contemporáneos es determinante para entender las rutas de conocimiento y aprendizaje infantil y juvenil. Es decir, si bien los conocimientos disciplinares presentan cambios, hoy los escenarios de aprendizaje escolar lo hacen con una inusitada rapidez. Ello explica que muchos estudiantes expresen apatía, desinterés y desgano frente a los ingentes esfuerzos de sus docentes por transmitirles el saber. Por tanto, preguntarse por los mecanismos, ambientes y lógicas de aprendizaje de las nuevas generaciones, es dar un paso para establecer intervenciones pedagógicas pertinentes en el ámbito del conocimiento.

Así las cosas, el abordaje de los problemas de la didáctica para los educadores en formación ha de tener como objetos de estudio las lógicas disciplinares, las fuerzas de la sociedad que condicionan la escuela, los contextos de la educación, el pensamiento del estudiante y del docente y los múltiples cruces socioculturales que se presentan en el aula. Respecto a las ideas de docentes y estudiantes es clave identificar las preconcepciones que tienen frente a los temas de estudio, sus sesgos ideológicos, y las bases conceptuales que soportan la adquisición de nuevas nociones, entre otros aspectos.

La Unidad didáctica puede ser una útil herramienta, organizadora de los contenidos escolares que sirve a los propósitos antes descritos. Su conceptualización, diseño e implementación en el marco de unas apuestas políticas y pedagógicas coherentes pueden ayudar al docente en su quehacer en el aula. Al decir de Hernández (2002), “las unidades didácticas son las unidades de trabajo que secuencian un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo” (p. 59).

Una Unidad didáctica es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados. Si bien tradicionalmente se ha entendido este componente educativo como la estructuración simple de un tema para implementar en el aula, en realidad la Unidad didáctica es mucho más. Esta debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase. Generalmente una Unidad didáctica requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarse. Usualmente la Unidad didáctica corresponde a la planeación de aquello que el docente desea que suceda en el aula.

A continuación se describen brevemente los principales componentes que se proponen como partes de la unidad, complementados con criterios orientadores para la toma de decisiones en su diseño desde Couso y otros (2011) :

1. *Título*. Da cuenta del tema que se busca trabajar. Debe ser breve e indicador de los propósitos conceptuales a abordar.

² En adelante se empleará la sigla IAP para designar la Investigación-Acción-participación. Para el caso de la Educación Popular, se empleará EP.

2. *Objetivo*. Se divide en dos partes: el qué y el para qué de la Unidad. El qué presenta los temas pero el para qué toca el horizonte y el sentido desde la perspectiva de construcción de sujeto (de ciudadano y de sociedad) que se pretende. Aquí es imprescindible que el docente responda a la pregunta ¿cuál es la intención de esta Unidad didáctica? En esta línea será pertinente tener en cuenta la edad de los estudiantes, los aprendizajes previos y la relevancia social de los contenidos.

Los objetivos son las metas o las finalidades particulares que van a permitir materializar la pregunta problematizadora o la idea-fuerza que guía la Unidad a desarrollar. Más allá de la pregunta, que finalmente es una importante excusa para poner en movimiento todo el acto educativo, el objetivo permite tener un horizonte que orienta las búsquedas.

Couso y otros (2011) reconocen que los objetivos son ideas-matriz, pues plasman la “importancia sobre qué se considera importante enseñar, sobre cómo aprenden mejor los alumnos y sobre cómo es mejor enseñar” (p. 18).

3. *Pregunta orientadora*. Es un interrogante denso y potenciador cuya respuesta no es afirmativa o negativa, sino que implica ampliaciones y grados de complejidad a medida que se intenta aclarar. Está dirigida a resolver un problema con los aportes del desarrollo de la Unidad didáctica y en lo posible debe plantearse en compañía con los estudiantes. La pregunta orientadora es clave para el profesor que pretende investigar su propia práctica, pues no solo lo obliga a mantener el camino y la meta fijada desde un inicio, también le permite reflexionar sobre las tareas fundamentales del profesor: diseñar, gestionar y evaluar (Llinares, 2008).

4. *La motivación*. Ella constituye no solo el imprescindible punto de partida que evidencia la vigencia, utilidad y el interés de lo que se va a estudiar; es además una pauta permanente de trabajo. Es el sabor de la Unidad, por tanto se materializa en la generación de estrategias, actividades, conectando siempre, alentando a toda hora y superando los obstáculos de manera constructiva. Sin caer en la trampa que idealiza las supuestas necesidades de los estudiantes o que se casa con el paradigma del aprendizaje, es más fácil que los estudiantes se motiven con un maestro interesado, convencido que lo que hace tiene sentido y utilidad, apasionado por lo que dice, por lo que enseña. Despertar la curiosidad, alentar la búsqueda, provocar preguntas, generar suspenso, evitar la rutina y la monotonía, variar actividades y en lo posible conectar con la realidad, es parte

de la motivación. Sobre este punto Fernández (1991) afirma que “el aprendizaje debe ser lo suficientemente versátil, extrapolable, trasladable, polivalente (es decir, significativo) como para que pueda tener aplicación fuera del aula” (p. 69).

Motivan a los estudiantes los objetivos retadores, previamente señalados, expresados en preguntas problemáticas que impliquen búsqueda y confrontación de respuestas. La posibilidad de obtener varias respuestas en torno a una pregunta, para ponderarlas, debatirlas inteligentemente con la participación activa de todos. Ello no garantiza, pero genera espacios de posibilidad para la motivación. No saber la respuesta final (si es que existe) permite entender la Unidad didáctica como un viaje incierto que requiere de cierto equipaje conceptual (contenidos) que se van adquiriendo gradualmente, pero cuyo puerto es en parte desconocido. En este punto el docente debe responder a ¿cómo generar expectativa e interés para introducir el tema?, ¿cómo generar un ambiente propicio para que los estudiantes se puedan “enganchar”?

Para motivar es clave que el profesor, a la hora de diseñar la Unidad didáctica, tenga en cuenta la gestión y organización temporal y espacial del aula, por lo que otras preguntas que deben sumarse a las anteriores son ¿cómo favorecer la comunicación en el aula? y ¿cómo atender a la diversidad del alumnado? (Couso y otros, 2011).

“El abordaje de los problemas de la didáctica para los educadores en formación ha de tener como objetos de estudio las lógicas disciplinares, las fuerzas de la sociedad que condicionan la escuela, los contextos de la educación, el pensamiento del estudiante y del docente y los múltiples cruces socioculturales que se presentan en el aula.”

5. *Los conceptos.* Son esas categorías estructurantes que permiten entender la realidad y se construyen mediante un complejo proceso de abstracción y síntesis frente al análisis de los diferentes sectores de la sociedad. Dice De Zubiría (1999) que dadas las variaciones de la cambiante realidad, es la aprehensión de los conceptos lo que permitirá poner la educación a la orden del día teniendo en cuenta la contingencia de las verdades sociales e incluso científicas. En palabras del autor, “millones de horas de desvelos y preguntas han permitido a los seres humanos construir representaciones estructuradas y abstractas de la realidad a la que llamamos ciencia” (p. 146). En esta parte se entiende que los conceptos trascienden y agrupan los temas, pues mientras estos son puntuales y particulares, los conceptos son abstractos y generales.

Podría decirse que la inmensa variedad de temáticas de las disciplinas escolares caben en pocos ámbitos conceptuales. Lo que cambia es el nivel de complejidad con que se maneja, en el sentido de incorporar más o menos variables y establecer más o menos relaciones mientras que se desplaza de grado académico.

Para efectos prácticos conviene abarcar pocos temas y vincularlos a conceptos en períodos académicos cortos. Esta pretensión, en todo caso, choca con los propósitos de los libros de texto y algunos planes de estudio que, por lo general, son demasiado ambiciosos en la cantidad temática perseguida para un grado escolar y muy pobre en las posibilidades analíticas que ofertan. La posibilidad de lograr análisis decantados y procesos pedagógicos arraigados requieren del diseño de actividades y secuencias que respeten el nivel y ritmo de los escolares, cuyas condiciones pueden chocar con las exigencias institucionales, con frecuencia, más interesadas en la cantidad de temas que en su apropiación.

Couso y otros (2011) proponen como criterio para organizar y secuenciar los contenidos que se vuelva indispensable que el profesor haga explícita una representación gráfica de la relación entre los distintos conceptos a enseñar (ideogramas, mapas mentales, cuadros sinópticos, etc.), y que a su vez pueda hacer una distribución en el tiempo de dichos contenidos.

6. *Los procedimientos.* Los contenidos procedimentales aunque vinculados al sentido, enfoque y la razón de ser de la docencia, tienen su dinámica propia. En términos generales, según Coll (1986) “un procedimiento –dicho también muchas veces como regla, técnica, método,

“Una Unidad didáctica es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados.”

destreza, habilidad– es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas hacia la consecución de un objetivo” (p. 46). Por ello se habla de contenidos procedimentales y no sólo de procedimientos ya que se volverían una acción meramente instrumental. En tal sentido, podríamos hablar de estrategias de aprendizaje, pues es aquello que vuelve operativo y secuencial el acto de aprender. Esta categoría con frecuencia es entendida como el “saber hacer” en tanto se refiere a la parte práctica de la didáctica, en función de unos objetivos específicos. Según Zabala (1994) los contenidos procedimentales de deben trabajar teniendo en cuenta varias características: partir de situaciones significativas, que se den en forma progresiva y ordenada, modelar en algunos momentos las acciones requeridas, realizar una práctica guiada y proponer ayudas de distinto grado y, en último lugar ofrecer las condiciones para el trabajo independiente.

7. *El desarrollo de la Unidad o la descripción de las actividades.* Esta dimensión de la Unidad didáctica es de las más importantes y extensa porque materializa en actividades y pasos concretos los objetivos, los procedimientos y los contenidos de la misma. Responde a la pregunta del cómo, cuándo y dónde, con indicaciones claras y precisas de lo que se debe hacer, cómo se debe hacer, qué se espera obtener, junto a los tiempos indicados para ello. Estructura metodológicamente la organización del curso y da la secuencia de los momentos del desarrollo de la clase. Se suele presentar en forma de actividades numeradas de acuerdo a las semanas o las clases con detalles respecto al rol del docente y del estudiante.

La intención fundamental de este componente es evitar la improvisación y tener lo máximo de organización y previsión.

8. *Evaluación.* Constituye una parte frágil del proceso y no

por ello menos importante. Frágil porque con frecuencia se entiende la evaluación como un mero acto calificador por parte del docente hacia quien aprende, quebrando toda la riqueza del proceso en un resultado simple. Es aquí donde irrumpen los actos de poder y es con frecuencia a su luz como se puede analizar el criterio del acto educativo. Berstein (1993) concibe la escuela como un espacio que relaciona currículo, pedagogía y evaluación. El currículo es esa selección arbitraria que el docente realiza en el marco de un universo de conocimiento supremamente amplio, del cual toma ciertos elementos que considera deseable se introduzcan en el aula o que cree dignos de ser enseñados. Al evaluar, entonces, conviene tomar conciencia del doble filtro que se imprime: la evaluación tiene la limitación que selecciona algo de lo enseñado (no necesariamente lo aprendido), que es a su vez una selección de una dimensión del conocimiento.

Si todo acto educativo supone unas relaciones de poder, la evaluación mucho más. Esta claridad sirve no para rechazarla o eludirla, sino para explicitar sus presupuestos y alcances, además de utilizar este recurso como una estrategia formativa para generar nuevos aprendizajes. Una evaluación formativa es aquella que aporta a que el estudiante gradualmente comprenda la dinámica de sus procesos y se comprometa en sus propios planes de cualificación. En este punto es útil contrastar la evaluación con el qué y el para qué de la Unidad didáctica.

Para finalizar, si bien la planeación de los anteriores aspectos de la Unidad didáctica no garantiza el total éxito de una clase, por lo menos permiten que el docente tenga un derrotero para seguir, llena de contenido el cronograma organizado para el año escolar y exige que el docente reflexione y presupueste los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que adelanta con sus estudiantes. Por otro lado esta elaboración posibilita pertinencia y contextualización de las temáticas, las cuales contribuyen a que el docente no se convierta en “operario del conocimiento” que aplica y reproduce lo que los libros de texto o lo que los técnicos rezan, para convertirse más bien en un recreador de saberes, en un productor de conocimiento, ya que como afirma Gimeno Sacristán (1999),

el mundo de la acción pedagógica no es el de la técnica ('techne'), en el que reglas fijas regulan acciones para conseguir metas. Tampoco es el de un mundo determinado totalmente por

leyes y estructuras externas. Es, más bien, el de la praxis aristotélica descubierta por los sujetos, donde el razonamiento práctico lleva a encontrar la acción moralmente informada acerca de lo que es conveniente en cada momento. Éste es un saber que no se compone de reglas, sino de principios aplicados con sabiduría (phronesis). A esa clase de práctica no se le puede pedir exactitud. La técnica, aunque "funcione" logrando resultados aceptables siempre tendrá alternativas posibles (p. 72).

“Esta elaboración posibilita pertinencia y contextualización de las temáticas, las cuales contribuyen a que el docente no se convierta en “operario del conocimiento” que aplica y reproduce lo que los libros de texto o lo que los técnicos rezan, para convertirse más bien en un recreador de saberes, en un productor de conocimiento.”

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, D. (2005) *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Una propuesta didáctica. Bogotá: Magisterio.
- Barrantes, R. (ed.). (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá: IDEP.
- Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Brunner, J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro*. Bogotá: Desde abajo.
- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Couso, D., Cadillo, E., Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (2011). *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Tratado de pedagogía conceptual 4. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Fernández, J. (1999) y otros. *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Díada.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Grupo Cyberia (2009). “Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales”. En: Jiménez, A. y Guerra, F. (comps). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: IPAZUID, Universidad Distrital.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (1995). *Aprendo a pensar. Ejercicios para mejorar mi potencial de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Martínez, J. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Restrepo, G. (2003). “Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales”. En: Daniel Bogoya (ed.). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Rodríguez, J. (ed.) (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Programa RED; IDEP.
- SED (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico. Bogotá: una gran escuela, Bogotá positiva*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Siede, I. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique: Buenos Aires.
- Vasco, C. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP.
- Zabala, A. (coord.). (1994). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.

**ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN LA ESCUELA.
PENSAMIENTO SOCIAL Y LITERATURA:
PUNTOS DE ENCUENTRO**

John Freddy Garzón
Licenciado en ciencias sociales
Magíster en Comunicación y Educación.
johngarzonr@gmail.com

Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Pensamiento social y literatura: puntos de encuentro.

————— John Fredy Garzón

“Tanques contra los libros. Libros contra las balas.
Balas contra la idea.
Pero la historia es larga y aliada del paciente: de las hormigas que trabajan. No se te olvide compañera”
Albalucía Ángel. Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón.

RESUMEN

El presente artículo busca generar una reflexión en torno a la enseñanza de la Ciencias Sociales y la formación del pensamiento social, haciendo uso de la literatura como un recurso que narra las sociedades y los sujetos desde su ser, su entorno y su hacer con los otros. Se reconoce el pensamiento social desde tres elementos: conceptos, fenómenos sociales y acontecimientos que integran las disciplinas sociales y a través de los cuales se puede establecer una relación con la literatura. Surgen así cinco habilidades que la propuesta plantea como categorías de análisis: espacio-temporal, memoria, multi-perspectivismo, pensamiento relacional y mirada crítica, que permiten generar una práctica significativa de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media.

PALABRAS CLAVES

Pensamiento social, conceptos, fenómenos sociales, acontecimientos sociales, procesos de enseñanza aprendizaje, Categorías de análisis, subjetividad política.

ABSTRACT

The present article is intended to show a reflection upon the teaching of social sciences and social thinking training by using the literature as a resource that narrates the societies and their individuals from their thoughts, contexts and everyday living with others. Social thinking is perceived from three issues: concepts, social phenomena and occurrences, which put together the social disciplines; Thus, through the prior concepts, it is possible to establish a relationship with literature. As a result, five categories of analysis were found: time-and-space, memory, multi-perspectivism, relational thinking and a critical view that allows a meaningful practice of teaching from social sciences in basic education.

KEYWORDS

Social thinking, concepts, social phenomena, social occurrences, teaching process, learning, analysis categories, social subjectivity.

INTRODUCCIÓN

En la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales se reconoce la integración disciplinar como eje fundamental, definida en los marcos normativos del Ministerio de Educación Nacional; estos son los lineamientos curriculares (2002) y los Estándares básicos (2006), documentos donde se identifican algunas didácticas que hacen uso de la literatura como una herramienta desde la cual se articulan voces y discursos que narran a las sociedades y a los sujetos en diferentes espacios y tiempos. Esta relación complementaria nos permite ver que a través de lo literario es posible formar en ciencias sociales, promoviendo una reflexión alrededor del pensamiento social y sus características.

Teniendo en cuenta lo anterior, el interrogante principal

que busco desarrollar en el presente artículo, se centra en identificar qué elementos del pensamiento social pueden fortalecerse a los estudiantes a través del uso de algunas obras de la literatura colombiana, partiendo de la premisa que dicho pensamiento se consolida en la escuela, siendo las ciencias sociales las disciplinas que promueven su desarrollo al aproximar a los estudiantes a la comprensión y re-significación de sus realidades, al análisis de algunos fenómenos sociales desde una perspectiva abierta, crítica y problematizadora, permitiéndoles reconocerse como sujetos que analizan, proyectan y transforman sus vidas.

Desde el pensamiento social, el documento reconoce tres elementos que integran el cuerpo de las disciplinas sociales: los conceptos, los fenómenos sociales y los acontecimientos históricos, que se desglosan en algunas habilidades presentadas en el artículo como categorías de análisis: lo espacio-temporal, la memoria, el multi-perspectivismo, el pensamiento relacional y la mirada crítica.

1. Las ciencias sociales: el pensamiento social algunas claridades.

La tradición en la enseñanza de las ciencias sociales nos ha conducido permanentemente a crear una idea falsa o poco aproximada de su verdadera esencia, limitándose a una definición simple como la ciencia que estudia al ser humano, no obstante, se debe reconocer que las ciencias sociales son disciplinas interpretativas del hombre en su totalidad y en sus relaciones. El sujeto es una construcción permanente, por lo tanto las disciplinas sociales deben dar cuenta de una red de significados, relaciones y visiones en las que el sujeto se desarrolla, comunica y transforma el ambiente en el que vive. La complejidad del ser humano y las significaciones de sus acciones nos obligan a sentar una serie de categorías que le den sentido a esta complejidad y que posibiliten la construcción del pensamiento social a través del cual los sujetos construyen su pasado, definen su realidad y se proyectan hacia el futuro.

Considero que el pensamiento social es una habilidad que construyen los sujetos y que les permite analizar la sociedad en la que viven, generando interrogantes, identificando relaciones espacio-temporales, problematizando las acciones y transformando sus visiones y significados. Esta construcción permanente se fortalece en la escuela donde se confrontan lo instituido por la familia, la apropiación de hábitos, la capacidad del sujeto de constituirse desde la autonomía y la construcción con los otros de una conciencia

“El pensamiento social es una habilidad que construyen los sujetos y que les permite analizar la sociedad en la que viven, generando interrogantes, identificando relaciones espacio-temporales, problematizando las acciones y transformando sus visiones y significados”

crítica; esto es una descentración¹ que le permite trasladarse al plano de la acción social como actor directo y no simplemente como espectador pasivo.

La tradición ha presentado unas ciencias sociales centradas en disciplinas que promueven los rasgos identitarios de un país o región, partiendo de la historia y su aprovechamiento institucional o propaganda, que responde, no pocas veces, a intereses ideológicos, étnicos, etc., y la geografía como la mera descripción espacial del entorno sin alguna significación real para el sujeto. Esta denostada práctica que se ha perpetuado a lo largo de las décadas, no ha logrado ser abolida aún, a pesar de los marcos reglamentarios y las normas que desde el año 1984 llaman a la integralidad, a la apertura, a la flexibilidad, a la problematización y a la crítica; de igual misma manera, es percibida así por los sujetos (estudiantes) que al contrario de construir las, repiten unos enunciados y algunas máximas que los tocan muchas veces tangencialmente y terminan por convertirse en obligaciones poco significativas, pero necesarias.

Esta crisis nos abre la posibilidad de reflexionar en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y de reconocer la necesidad de tener elementos que posibiliten la construcción del pensamiento social desde la educación inicial hasta la media de enseñanza secundaria. Las ciencias sociales centran sus procesos en la narración de los

¹ Siguiendo los planteamientos de Jairo Gómez (2005) la formación del sujeto parte de fundar dos potencialidades, la de auto referencia y la de descentración, esto es el conocimiento del ser y del contexto en el que el sujeto se desenvuelve creando así un tensión entre el yo, lo otro y lo múltiple, afirmando que: “Hacerse sujeto es proyectar una obra que le dé sentido a su estar en el mundo” (Gómez. 2005. P. 100).

acontecimientos (historia Evenemencial)² como esenciales de la enseñanza, sin embargo, en este artículo se proponen tres elementos que consideró fundamentales para el desarrollo del pensamiento social: los conceptos, los fenómenos sociales y los acontecimientos; todos necesarios para replantear las prácticas poco significativas y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Conceptos, fenómenos sociales y acontecimientos

Estos tres aspectos son fundamentales en el desarrollo del pensamiento social, ya que posibilitan la integración de las diversas ciencias sociales en la comprensión de las realidades. Los conceptos son construcciones o imágenes mentales por medio de las cuales reconocemos las experiencias que emergen de la interacción con nuestro entorno, así como las definiciones de categorías propias de la realidad social, como por ejemplo: Individuo, Modernidad, Globalización, Violencia, etc.; la construcción de los significados y su aplicación permiten que el estudiante adquiera habilidades en torno al lenguaje que lo acercan a una mayor comprensión de los fenómenos.

Los fenómenos sociales abarcan las acciones que realizamos los seres humanos con los otros y sobre el entorno; éstos trascienden el concepto y se pueden ubicar espacio-temporalmente, relacionando eventos y re-significando

² La Historia Evenemencial se centra en contar los hechos “Relevantes” en un marco cronológico y causal. Ampliamente usada por la corriente positivista fue criticada y devaluada por la escuela de los Annales al considerarla un relato de las clases dominantes con una visión simplificada, unívoca y superficial. Ver: Torres (2014), Febvre (1982).

“Los fenómenos sociales abarcan las acciones que realizamos los seres humanos con los otros y sobre el entorno; éstos trascienden el concepto y se pueden ubicar espacio-temporalmente, relacionando eventos y re-significando algunos conceptos”

algunos conceptos, por ejemplo: la violencia bipartidista, la guerra fría, la apertura económica, el régimen del terror, etc.; además promueven el análisis de diferentes puntos de vista al interior del fenómeno, como pueden ser causas de recesión económica, periodos de paro, extremismo político, etc.

Por su parte los acontecimientos son situaciones excepcionales que afectan el devenir histórico de las sociedades, eventos que se ubican espacio temporalmente y nos permiten hacer un rastreo bibliográfico, videográfico o web-gráfico, así como testimonios que están sujetos a múltiples visiones e interpretaciones.

Estos elementos promueven en el estudiante el desarrollo de habilidades a través de las cuales pueden llegar a comprender las diversas realidades sociales en las que viven, permitiéndole indagar en diferentes fuentes, sin condicionarlo al reduccionismo de los libros de texto, que en ocasiones se limitan a enunciar acontecimientos sin contextualización ni relación con los diferentes fenómenos sociales. En esta propuesta la herramienta literaria, desde algunas obras narrativas, nos permite identificar conceptos, analizar fenómenos sociales y revisar acontecimientos de la historia de Colombia, desde reflexiones y análisis alternativos a la historia oficial y re-significar el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales.

2.1 Las Categorías de análisis

Las categorías son herramientas que le permiten al profesor organizar los contenidos y direccionar el pensamiento social a través del uso algunas habilidades en el análisis de situaciones. El uso de categorías en el estudio de las ciencias sociales nos permite entender las realidades (fenómenos, acontecimientos) desde diferentes puntos de vista y conceptualizar las dinámicas y relaciones existentes entre los sujetos y el contexto; las habilidades que adquiere el estudiante desde esta propuesta se consolidan a medida que relacionamos los elementos descritos anteriormente y que conforman el pensamiento social, estas habilidades evolucionan, se retroalimentan, son dinámicas y además permiten establecer puntos de encuentro con la literatura, que ejemplificaré a través de algunas obras:

Análisis Espacio – Temporal: esta habilidad referida al conocimiento espacial y cronológico le permite al sujeto situarse en un evento, relacionar diferentes fenómenos o conceptos y manejar aspectos básicos de la periodización histórica de la humanidad. También puede identificar la

“La memoria contiene una fuerte carga subjetiva, ya que parte de las experiencias y la praxis de los sujetos, anclándose en lo social al promover los elementos constituyentes de la identidad de las sociedades.”

acción transformadora del sujeto en el espacio y su responsabilidad en el cuidado y uso adecuado de los recursos. En la novela “Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón” (2015), referente fundamental del relato testimonial en la que se abordan dos décadas de la historia y violencia en Colombia, asistimos a los hechos del 9 de abril y se nos describe, desde las voces de algunos de sus sobrevivientes, el cambio de la imagen de ciudad, a partir de los acontecimientos ocurridos en tan fatídica fecha:

Cuatro de la tarde. – Simultáneamente al ataque al palacio, se está librando otro no menos encarnizado y aún más alevé: el ataque contra Bogotá. Turbas enardecidas, ebrias, vociferantes, largamente fermentadas en sus almas por la demagogia sistemática, caen sobre almacenes y edificios, como una tempestad. A machete rompen las puertas o las vuelan con tacos de dinamita... Incendio en la cancillería, de los ministerios de Gobierno, de justicia, de comunicaciones, del edificio de la Gobernación, de todo el sector de San Victorino. Las columnas de humo y ceniza indican la destrucción de la ciudad (Ángel, 2015, p. 54-55)

Esta larga cita nos permite analizar tanto el acontecimiento como la transformación de la imagen de la ciudad por acción exacerbada de las multitudes inconformes y heridas, abordaje que podemos problematizar en las preguntas: ¿Qué cambios han ocurrido en la Ciudad que hayan sido significativos para la memoria de sus habitantes? ¿El Bogotazo fue una revuelta social o una manifestación de vandalismo? ¿Cómo se elaboraría un rastreo testimonial de un acontecimiento de la ciudad? Estos interrogantes, la interpretación de los acontecimientos narrados y la búsqueda de otras fuentes nos permiten afirmar la

importancia de esta habilidad en la construcción del pensamiento social.

La Memoria: dota de sentidos, significados y promueve el revelar la verdad de los acontecimientos. La memoria contiene una fuerte carga subjetiva, ya que parte de las experiencias y la praxis de los sujetos, anclándose en lo social al promover los elementos constituyentes de la identidad de las sociedades. Pero más allá de esta formalidad, la memoria nos debe acercar a la llamada “*Historia desde abajo*”³, esto es el reconocimiento de los movimientos y las luchas de colectivos sociales que en términos de Castoriadis (1997) han de instituirse en la formación de la subjetividad política de los sujetos. Torres (2014) expresa el valor del testimonio como fuente principal de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, ya que es una herramienta de lucha contra el olvido y la imposición. El diálogo se instituye como una práctica desde el presente para entender el pasado y las proyecciones al futuro de los sujetos.

Sánchez en su libro “*Guerras, Memoria e Historia*” (2003) explica que la memoria y la violencia tienen un estrecho vínculo en la idea de nación, que la sociedad colombiana ha construido y que ha impuesto, no pocas veces, un olvido selectivo que dificulta cualquier tipo de reconciliación y acuerdo. Sánchez reelabora la afirmación Kantiana de que la paz debe ser instaurada, pero instaurar la paz significa indagar y resolver las causas que dieron origen a la guerra y a las que surgieron a raíz del conflicto. Concluye que en el caso del conflicto colombiano, se debe pensar la paz en términos de la subjetividad, es decir en las impresiones, los testimonios, las vivencias de aquellos que han vivido el conflicto, buscar en estos testimonios, las raíces históricas de nuestra culpa, pero también de nuestra redención, la posibilidad de construir un nuevo sentido de nación y un nuevo proyecto histórico.

Varios registros literarios abordan el tema de la memoria, desde novelas de corte histórico como “*El General en su Laberinto*” de García Márquez, que revisa el discurso oficial y la perspectiva hagiográfica del libertador; “*La Tejedora de Coronas*” de Germán Espinosa, que nos muestra algunas características de la América Colonial durante los siglos

³ En la década de los setentas a partir de los aportes de sectores de la izquierda no tradicional, la historia desarrolla un enfoque desde abajo que reivindica a los colectivos sociales, sus voces y testimonios. Colectivos e individuos en el marco de la memoria como elemento integrador de lo social y fundamental en la formación sociopolítica de los sujetos. Ver Torres (2014), Fontana (1992), Pagés (1983).

“El Multiperspectivismo se origina en el encuentro, en la presencia del otro, en su palabra; el otro y lo múltiple configuran la inclusión que va más allá del reconocimiento”

XVII y XVIII, desde una perspectiva femenina y la adopción en la Nueva Granada del pensamiento ilustrado; *“El Cadáver Insepulto”* de Arturo Alape, que describe los sucesos del 9 de abril desde una óptica revisionista y crítica, frente a discursos hegemónicos que promovieron el olvido y el borrar la memoria de las víctimas. Éste último libro se puede abordar desde el fenómeno social de la desaparición forzada y a su vez trazar relaciones con eventos cercanos, ya que el año de su publicación (2005) el país empezaba a conocer los llamados *“Falsos Positivos”*, tragedia promovida por la omisión y, no en pocos casos, la acción directa del Gobierno de turno.

Multiperspectivismo: que nos permite reconocer diferentes puntos de vista y versiones de un fenómeno social, así como identificar la alteridad que se presenta en el estudio de los acontecimientos. Está múltiple mirada posibilita un acercamiento abierto, flexible, no unívoco y hegemónico, éste último predominante en aquellos estudios tradicionales que desde una perspectiva europeizante dominó los discursos y prácticas de las Ciencias Sociales. El Multiperspectivismo se origina en el encuentro, en la presencia del otro, en su palabra; el otro y lo múltiple configuran la inclusión que va más allá del reconocimiento (Ruiz, Prada; 2012).

En éste caso vemos diversas obras que narradas desde múltiples voces y testimonios, abordan fenómenos sociales y acontecimientos. La novela *“La Casa Grande”* nos ilustra los hechos del 5 y 6 de diciembre de 1928 en la llamada *“Masacre de las bananeras”*, la historia dolorosa de los trabajadores que reclamaron sus derechos y que fueron vilmente asesinados por el gobierno de Abadía Méndez durante la llamada hegemonía conservadora, que protegió los intereses privados de la Compañía bananera. Aunque la historia no se centra en los hechos de la masacre, la violencia y sus consecuencias, están presentes todo el

tiempo, en la relación del padre con los hijos, en el miedo y el carácter edípico de algunas de las afirmaciones de la hermana, así como en el decreto que articula la narración al acontecimiento y la dota de significación histórica y crítica. Esta historia contada desde múltiples voces nos permite acercarnos a la verdad y tomar partido. Elegimos y decidimos qué creer y a quién, no imponemos una verdad, la construimos y dotamos a ésta de un carácter de criticidad, la verdad como un devenir y no como algo prefigurado. Otra novela que podemos analizar es la de Laura Restrepo *“Delirio”* en la que vemos transcurrir, no sólo el episodio de locura de la protagonista, sino también la historia de Colombia desde la década de los ochentas, la inclusión del narcotráfico en las formas de vida, así como en las prácticas éticas y los códigos morales de los ciudadanos. Las diferentes voces que narran una embarcada en la angustia, por un presente sin sentido y cargado de reproches del pasado, crisis que conlleva a la protagonista *“Agustina”* al delirio en el que no se acepta el sentido sino que se ataca, se auto-flagela y condena. La otra voz es la de su esposo, que rompe con la tradición, que la lleva a explorar sus pasiones y deseos a través del arte y el compromiso. Su incondicional amor por Agustina lo lleva a rastrear las fuentes de su desequilibrio y a promover una reflexión sobre las nuevas configuraciones de la ciudadanía y la moral de la sociedad colombiana. Por último, el personaje que representa la inserción de una nueva clase social que promueve estilos de vida y nuevos valores en los que predomina la individualidad, la exuberancia, el kitsch y la ausencia de proyectos colectivos: *“las haciendas productivas de tu abuelo Londoño hoy no son más que paisaje, así que aterriza en este siglo XX y arrodíllate ante Su Majestad el rey don Pablo, soberano de las tres Américas y enriquecido hasta el absurdo...”* (Restrepo, El eclecticismo moral de la novela nos permite problematizarla desde los dilemas y trascenderlos al análisis de un fenómeno social como la: *“La búsqueda del dinero fácil”*, *“la permisividad moral del narcotráfico”* y *“Narco-política”*, esto es la vinculación de las mafias en la vida política y económica del país. Éste fenómeno social debe estudiarse desde múltiples perspectivas y reconocerse desde diversos testimonios: familiares, periodísticos, documentales, así como desde la voz de las víctimas, protagonistas principales de éste fenómeno, con el fin de permitirle al estudiante una toma de posición respecto a estos sucesos y asumir una mirada crítica. Lo que llamo *“Mirada crítica”* es la capacidad que desarrolla el sujeto para tomar sus propias decisiones

saliendo de su esfera personal y trascendiéndola a una esfera colectiva; esto es, que sus acciones lo beneficien y beneficien al entorno en el que vive. Zemelman (2002) expresa que esta toma de postura le permite al sujeto instituir formas alternativas de entender y actuar en su cotidianidad, saliendo de su individualidad y creando con los otros, a partir del diálogo y el encuentro, la complementariedad de sus proyectos y utopías. 2007, p 89).

El eclecticismo moral de la novela nos permite problematizarla desde los dilemas y trascenderlos al análisis de un fenómeno social como la: “La búsqueda del dinero fácil”, “la permisividad moral del narcotráfico” y “Narcopolítica”, esto es la vinculación de las mafias en la vida política y económica del país. Éste fenómeno social debe estudiarse desde múltiples perspectivas y reconocerse desde diversos testimonios: familiares, periodísticos, documentales, así como desde la voz de las víctimas, protagonistas principales de éste fenómeno, con el fin de permitirle al estudiante una toma de posición respecto a estos sucesos y asumir una mirada crítica. Lo que llamo “Mirada crítica” es la capacidad que desarrolla el sujeto para tomar sus propias decisiones saliendo de su esfera personal y trascendiéndola a una esfera colectiva; esto es, que sus acciones lo beneficien y beneficien al entorno en el que vive. Zemelman (2002) expresa que esta toma de postura le permite al sujeto instituir formas alternativas de entender y actuar en su cotidianidad, saliendo de su individualidad y creando con los otros, a partir del diálogo y el encuentro, la complementariedad de sus proyectos y utopías. Existen dos habilidades relevantes en el desarrollo del pensamiento social y que hacen parte de las tres mencionadas: lo **Relacional** y la **Mirada Crítica**. Lo relacional se concibe como la capacidad de identificar sucesos, realizar comparaciones, proponer diferentes variables, y partir de lo actual como eje referencial para mirar hacia el pasado y generar proyecciones hacia el futuro. Lo relacional en Ciencias Sociales derrumba las fronteras disciplinares e integra aspectos de lo popular y lo cotidiano en el análisis de los fenómenos y los acontecimientos, como lo son la música, el cine, la televisión, la gastronomía, las culturas urbanas, etc.

Por su parte la mirada crítica, como anteriormente señalo, crea rupturas, promueve re-significaciones y le brinda al estudiante la posibilidad de entender y actuar para sí pero con los demás, construyendo de esta manera sentidos de vida; en palabras de Miriam Kriger, citada por Ruiz y Prada

“Existen dos habilidades relevantes en el desarrollo del pensamiento social: lo Relacional y la Mirada Crítica”

(2012) “Llamo sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones”

3. Consideraciones Finales.

Así como un país no tiene sólo un pasado, tampoco tiene sólo un futuro

Fernand Braudel

El desafío del pensamiento social lo podemos plantear desde varios elementos, por ejemplo en el cómo evidenciamos el cambio o la re-significación de las concepciones que tienen los estudiantes sobre algunos conceptos o fenómenos, en la manera de cómo el estudiante se reconoce como sujeto histórico, partiendo de su memoria personal hacia una memoria colectiva que lo vincule a un contexto y a un proyecto social. Este desafío también se promueve en el marco de la formación de la subjetividad política, que podemos definir como:

La formación de la subjetividad política comprende una serie de elementos que se articulan con el fin de instituir en el sujeto su dimensión social e histórica: la necesidad, el deseo y la conciencia, cada uno de ellos responde a elementos propios de la subjetividad de los sujetos y determinan los rasgos de su identidad, su autonomía, sus prácticas ciudadanas y las relaciones que establece con los demás, siendo estas fundamentales en la adquisición de horizontes de sentido tanto individuales como colectivos.

La subjetividad está en permanente construcción, ya que no es algo dado ni previamente instituido, sino que por el contrario es algo que está aún por instituirse y demanda en el sujeto re-escrituras y la obligación de tejer redes intersubjetivas que le permitan su consolidación. (Garzón, 2014, p. 86)

Estos aspectos deben constituirse como fundamentales en la construcción del pensamiento social en la escuela. Desde una perspectiva didáctica la literatura le permite al sujeto

lector reconocer unos sucesos, vivenciarlos en su proceso interpretativo y juzgarlos desde su mirada crítica, asumiendo alguna postura y tomando distancias frente a lo narrado. La identidad narrativa proyecta al ser y lo dota de sentido e identidad, en palabras de Ricoeur “El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida.” (1999, p. 216); en este sentido lo narrativo permite al sujeto actuar en función de su proyecto individual, pero también interactuar colectivamente en la búsqueda de horizontes de sentido comunes.

Interiorizar los conceptos le permite al estudiante comprender algunos fenómenos de su realidad que en ocasiones son abstractos y que lo confunden al momento de aplicarlos en el análisis social. Los fenómenos sociales se estudian desde lo narrativo, no como algo cerrado, sino como problemática abierta, circunscrita a diferentes tiempos y espacios. Todos los fenómenos se pueden relacionar, ver desde múltiples ópticas y miradas críticas. De la misma manera, los acontecimientos se pueden revisar, re-examinar, re-evaluar críticamente; observar y analizar desde múltiples perspectivas y tomar como puntos de partida para mirar el presente y proyectarse al futuro. Así, los estudiantes potencializan algunas habilidades del pensamiento social.

Estos tres elementos se fortalecen en la escuela que piensa las Ciencias sociales como disciplinas integradoras, abiertas, flexibles y críticas, que rompe con discursos desestructurantes y fragmentarios que centran su hacer en la narración de hechos de manera superficial, hegemónica y unívoca.

Cada estudiante actúa de acuerdo a sus posibilidades, a su historia y a sus intereses, y la escuela es una gran colectividad de proyecciones, sueños y deseos; cada estudiante refleja un mundo de diferencias, pero también un universo de posibilidades y de transformaciones. Las ciencias sociales demandan la necesidad de integrar los conocimientos y de forzar a las categorías a convertirse en posibilidades desde la problematización, desde la lucha contra todo aquello que se estima como cierto y acabado. Los conceptos no son cerrados, los fenómenos sociales se desplazan y toman diferentes direcciones y los acontecimientos se pueden contar desde diferentes ópticas. Las ciencias sociales no sólo deben revisar el pasado, sino convertirse en una proyección al futuro desde las nuevas lecturas y las diferentes formas de contar y ser contados, es en este sentido que lo literario se relaciona directamente o genera puntos de encuentro con el pensamiento social y se

convierte en soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

Es por eso que los retos de las ciencias sociales nos invitan a la reflexión, a la construcción y a la transformación, como lo afirma Zemelman (2001):

La realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, sino que está en lo que aquí yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento. Y ésta se refiere a la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a estos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos. Eso es un desafío, si es que realmente queremos llegar a construir un conocimiento que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido o se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante. (Zemelman, 2001, p.16 - 17)

BIBLIOGRAFIA

ALAPE, Arturo (2005), *El cadáver insepulto*. Bogotá: Seix Barral.

ÁNGEL, Albalucía (2015). *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Bogotá: Ediciones B.

CASTORIADIS, Cornelius (1997). *El Imaginario Social Instituyente*. En: Zona Erógena. N° 35.

Disponible en: datateca.unad.edu.co/.../Castoriadis_Cornelius_-_El_Imaginario_Social_Instituyente.pdf (Consultado el 19 de abril 2013)

CEPEDA SAMUDIO, Álvaro (2014). *La casa grande*. Bogotá: Panamericana.

ESPINOSA, German (2014). *La tejedora de coronas*. Bogotá: punto de lectura.

FEBVRE, Lucien (1982). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.

“Desde una perspectiva didáctica la literatura le permite al sujeto lector reconocer unos sucesos, vivenciarlos en su proceso interpretativo y juzgarlos desde su mirada crítica”

- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1989). El General en su laberinto. Bogotá: Oveja Negra.
- GARZON, John (2014). El sujeto político en la narrativa de Laura Restrepo y Evelio Rosero. Tesis Maestría en Comunicación Educación. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- GÓMEZ, Jairo (2005). Aprendizaje ciudadano y formación Ético-Política. Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- MEN (2002). Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Bogotá.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá.
- RESTREPO, Laura (2007). Delirio. Bogotá: Alfaguara.
- RICOEUR, Paul (1999). Historia y Narratividad. Barcelona: Paidós.
- RUIZ, Alexander; PRADA Manuel (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, Gonzalo (2003). Guerras, memoria e historia. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia.
- TORRES, Alfonso (2014). Hacer historia desde abajo y desde el sur. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- TOURAINÉ, Alain (2000). Crítica de la Modernidad. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- ZEMELMAN, Hugo (2001). Pensar teórico y Pensar Epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Disponible en <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/antropologiaslatinoamericanas/1720829167.Zemelman-latinoamericapensamiento.pdf> (Consultado el 28 de septiembre de 2016)
- ZEMELMAN, Hugo (2002). Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento. México DF: Anthropos Editorial.

ESCRIBIR EN EL CICLO INICIAL: REALIDADES Y ALTERNATIVAS

Liliana Salgado Rodríguez
Licenciada en Educación Preescolar.
Magister en Pedagogía de la Lengua Materna.
foreverblue.05@gmail.com

Escribir en el ciclo inicial: realidades y alternativas

Liliana Salgado Rodríguez

RESUMEN

Las investigaciones en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura evidencian grandes avances en los últimos cincuenta años, por lo que se esperaría que las prácticas docentes vinculadas con el tema se transformaran de acuerdo con la teoría existente. Sin embargo, como se evidencia en este artículo que presenta los avances de la investigación “El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición”, en el caso particular de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá se mantienen prácticas centradas en la enseñanza de las funciones instrumentales de la escritura, dejando de lado tanto la función de significación que está posee, como la necesidad de aprender a escribir en interacción con otros. Como respuesta a esta problemática, se presenta una propuesta para promover el aprendizaje significativo de la escritura en contextos reales y en situaciones auténticas. La relevancia de la propuesta radica en dos aspectos: en primer lugar en la necesidad de dar a las prácticas docentes una mayor coherencia con las actuales teorías y con las características de los estudiantes, y en segundo lugar, en la importancia de trabajar con los niños en la producción de textos en situaciones reales, que les permitan apprehender el funcionamiento de la escritura.

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje de la escritura, aprendizaje significativo, actividades colaborativas, secuencia didáctica.

ABSTRACT

The investigation between the learning-teaching process of writing has shown great progress in the last fifty years, for which it is expected that the teaching practices linked to the subject would evidence transformation according to the existing theory. Non the less as evidenced in this article presenting the progress among the project “Tag and poster design for learning of writing on transition” in the particular case of a public educative institution in the city of Bogota which keeps practices centered on teaching instrumental functions of writing, letting aside the signification function that it has as the necessity of writing in interaction with others. Responding to said problematic the project keeps as main objective constructing a proposal that promotes the significative learning of writind in real context of using it in real situations. The relevance of the proposal lays on two principal aspects: In first place the necessity of new teaching practice to make it coherent with recent theory and the student characteristics, and in second place giving them more pertinence to keep in check the complexity of the writing process.

KEYWORDS

Learning literacy, significant learning, colaborative activities, didactic array.

INTRODUCCIÓN

Cuando se piensa en la escritura, esta suele relacionarse de inmediato con sus propiedades formales: conocimiento de las letras, trazo de las mismas y ortografía. Las ideas relacionadas con esta concepción de la lengua no nos remiten a pensar en el sentido que esta tiene, ni en la cotidianidad, ni en su función comunicativa, ni en

la necesidad de adaptarla a la situación particular en que se produce. En resumen, nos llevan a dejar de lado la complejidad de la escritura; por lo tanto no es extraño que la manera en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en las aulas de clase reproduzca la idea que se tiene de ella y se enfoque en el reconocimiento de las convenciones gráficas que representan cada una de las unidades fonológicas. De esta forma, las prácticas docentes relacionadas con esta actividad aún están marcadas por la utilización de metodologías centradas en la copia de textos, realización de planas o repetición de trazos, que tienen como fin último lograr que el estudiante memorice las letras y tenga buena caligrafía.

Se podría pensar que en el siglo XXI cuando se cuenta con importantes investigaciones en torno al proceso de aprendizaje inicial de la escritura en la primera infancia, el tipo de prácticas anteriormente nombradas ya deberían haber sido superadas. Sin embargo, como se ha podido observar en el desarrollo del proyecto de investigación, estas siguen predominando en las aulas de clase de grado transición y en los hogares donde los padres de familia procuran “adelantar” a sus hijos en el aprendizaje de la escritura. Por lo anterior se hace necesario construir propuestas con las que se puedan generar cambios e incidir en la transformación de las prácticas docentes.

La investigación que se presenta a continuación se desarrolló en la sede C del colegio Diego Montaña Cuellar IED, ubicado en la localidad de Usme, en la jornada de la mañana con un grupo de 24 niños del grado transición.

OBSERVANDO LA REALIDAD

Después de realizar la lectura etnográfica del contexto y su respectivo análisis, se pudieron inferir situaciones que determinan la pervivencia de prácticas, como la inexistencia de una propuesta institucional unificada para trabajar el proceso de aprendizaje de la escritura, tanto en ciclo inicial, como en el primer ciclo, por lo cual cada docente implementa las estrategias que

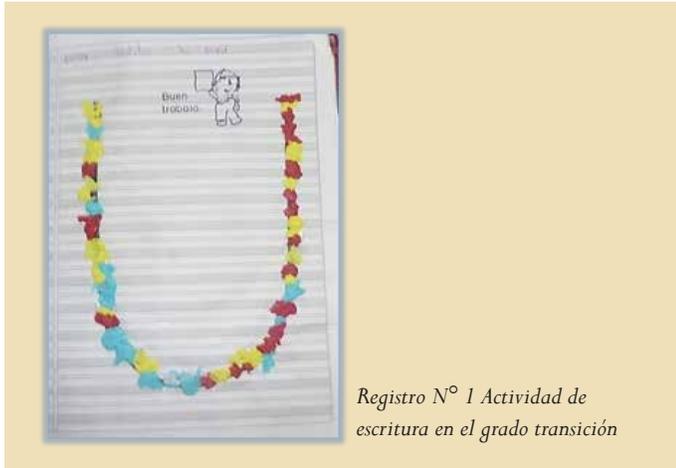
“Por un lado se habla de aprendizajes significativos, de retomar las ideas previas de los estudiantes y sus experiencias y por el otro, en la práctica, el niño se limita a recibir, copiar y repetir información dada por la maestra”

considera pertinentes de acuerdo a su experiencia y formación.

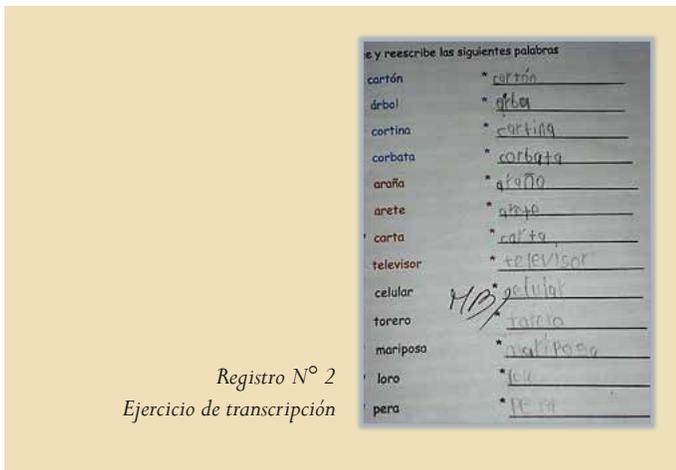
En relación con lo anterior, se encontró incoherencia entre el decir y el hacer de las maestras, ya que por un lado se habla de aprendizajes significativos, de retomar las ideas previas de los estudiantes y sus experiencias y por el otro, en la práctica, el niño se limita a recibir, copiar y repetir información dada por la maestra. Esto se ve reflejado en el planteamiento de los logros de cada período entre los cuales se hallaron, en la Malla Curricular de preescolar (2013), enunciados como “Reconoce la vocal O por su fonema o grafema” o “Identifica el abecedario asociando el trazo de las letras y las sílabas con el sonido”. En estos logros puede identificarse una mirada de la escritura caracterizada por un enfoque asociacionista del lenguaje, en palabras de Morales & Bojacá (2002) implica que “la lengua escrita resulta de una simple transcripción de la lengua oral, por lo cual se establece una correspondencia mecánica entre sonido y grafía” (p.43).

Estas ideas de las docentes se evidencian en el trabajo que deben realizar los niños en sus cuadernos de la Dimensión comunicativa, como se puede observar en las fotografías que se anexan a continuación, las cuales reflejan la prioridad que se da a la asociación sonido-grafía y a la reproducción de palabras sueltas que no tienen una relación con la producción de un texto en una situación real. Se encuentra entonces que esta forma de concebir el proceso de aprendizaje de la escritura, hace que se mantengan prácticas en las que el niño es un receptor de información que debe

memorizar en el menor tiempo posible, a través de la repetición. Lo anterior se puede observar en los registros presentados a continuación, en los que se ejemplifica el trabajo que se desarrolla tanto en el aula de clase como en tareas a realizarse en casa.



Registro N° 1 Actividad de escritura en el grado transición

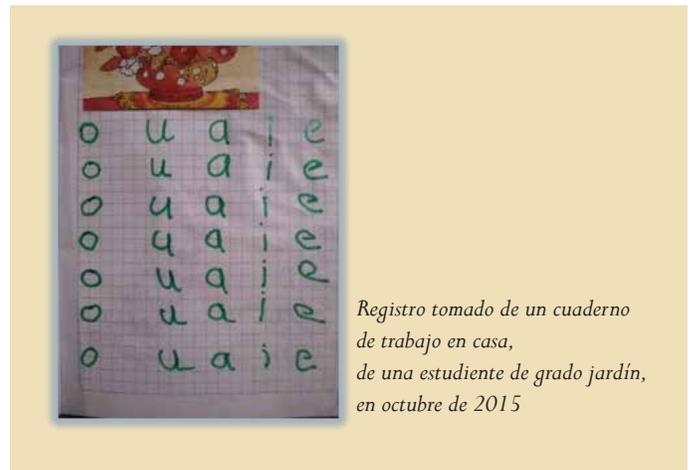


Registro N° 2 Ejercicio de transcripción

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura no se da en situaciones reales en las que los niños puedan producir un texto que sea publicado y que tenga un fin específico que ellos puedan experimentar. Lo anterior obedece a la consideración de que los estudiantes primero deben escribir de manera alfabética, y entonces se aplaza la producción de textos para grados superiores. En palabras de Tolchinsky (1993): “Muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños solo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir” (p.21). Se desconoce así el hecho de que los niños ya han iniciado su proceso de

aprendizaje de la escritura debido, no solo a los esfuerzos de los padres de familia, sino al hecho de que viven en una cultura escrita en la cual están en contacto permanente con toda clase de textos, avisos publicitarios, etiquetas, documentos, fórmulas médicas, revistas, libros, etc.

Asimismo prácticas como las planas y transcripciones de un libro son empleadas también en los hogares, ya que los padres de familia manifiestan el deseo de que sus hijos aprendan a leer y a escribir lo más pronto posible, y acuden a estos métodos, reforzándolos usualmente con la compra de una cartilla (“Nacho”, en la mayoría de casos) con la cual los niños practican en casa. Ejemplo de esto es el registro fotográfico que se encuentra a continuación, en el cual se puede observar el tipo de ejercicios (planas) que una madre de familia emplea para que su hija de cuatro años memorice las vocales. Como se puede concluir, no se tienen en cuenta los primeros intentos de escritura de los niños, se ignoran las hipótesis que estos construyen en torno a esta, y si se tienen en cuenta, se procura que las dejen de lado muy pronto para reemplazarlas por la escritura formal a manera de copia de textos elegidos por la docente.



Registro tomado de un cuaderno de trabajo en casa, de una estudiante de grado jardín, en octubre de 2015

Otro aspecto que se observa es que las actividades realizadas en clase son de carácter individual, promueven la elaboración de tareas en solitario y dejan de lado las oportunidades de desarrollar habilidades sociales de interacción a través del aprendizaje colaborativo y de construir conocimiento sobre la

“El aprendizaje significativo [...] tiene como principio fundamental generar cambios en las estructuras cognitivas del individuo al poner en interacción conocimientos previos y nuevos conocimientos.”

escritura en interacción con otros, tal como lo refiere Ana Teberosky (1982) “La construcción colectiva es importante porque, por un lado, se comparten en una práctica social, las acciones de escribir e interpretar lo escrito, y por el otro, es provechosa también la confrontación de resultados finales” (p.25). En consecuencia, seguir privilegiando el trabajo individual en el aula de manera específica con relación a la escritura, implica perder la oportunidad de enriquecer los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños e ignorar que el ser humano es un ser social.

Un último hallazgo es que en la institución se entiende el aprendizaje significativo como aquel que consiste en realizar actividades que son del agrado de los estudiantes o en trabajar temas que les gustan, es decir, se asocia el concepto arriba mencionado, con retomar los intereses de los niños, lo cual implica una interpretación errónea del mismo pues el aprendizaje significativo desde los planteamientos de Ausubel (2002), tiene como principio fundamental generar cambios en las estructuras cognitivas del individuo al poner en interacción conocimientos previos y nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta el análisis descrito, sumado a la revisión de antecedentes que dan cuenta de la necesidad de una transformación en las prácticas docentes y con el fin de generar verdaderos aprendizajes relacionados con la escritura, que se alejen de lo memorístico, se plantea una propuesta que parte de la siguiente pregunta: ¿De qué manera el diseño de afiches y etiquetas promueve el aprendizaje de la escritura en el grado transición?

FUNDAMENTO TEÓRICO

Para fundamentar el proyecto de investigación, se retoman investigaciones relacionadas con las principales categorías que orientan la construcción de la propuesta: aprendizaje de la escritura, aprendizaje significativo y aprendizaje colaborativo. En primer lugar el aprendizaje de la escritura se define como un proceso que inicia de manera temprana, de forma independiente al ingreso o no de los niños a una institución escolar. Se parte del hecho de que los niños ya poseen conocimientos sobre la escritura al empezar su escolaridad. Estos conocimientos deben ser respetados y retomados por el docente para ayudarlos a avanzar en su proceso de aprendizaje inicial de la escritura, ya que como señala Luria (citado por Bronckart, Schneuwly & Steiner, 2010)

No es la comprensión lo que genera el acto (de escribir), sino más bien es el acto lo que engendra la comprensión... Antes de que el niño comprenda el sentido y el mecanismo de la escritura, hace numerosas tentativas a fin de elaborar métodos primitivos, las cuales conforman para él la prehistoria del lenguaje (p.140).

Así, en el ciclo inicial se deben retomar dichos conocimientos con el propósito de que los niños hagan la conexión con los nuevos conocimientos. Teniendo en cuenta lo anterior es más viable lograr que los niños puedan alcanzar un aprendizaje significativo de la escritura. Este es definido por Ausubel (2011) como “un proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria”. La estructura cognitiva es definida por Moreira (2012) como el conjunto de conocimientos previos y la organización jerárquica de estos. Esta es la variable más importante que afecta el aprendizaje y la retención de nuevos conocimientos (p. 37). Por consiguiente, para el desarrollo de este proyecto, es fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales son la base del aprendizaje de la escritura.

Lo anterior implica conocer el camino que transita el niño antes de llegar a la escritura alfabética, para lo cual se retoman algunos planteamientos de Bruner (1984) quien propone que los pasos de este proceso son: 1. Esta etapa inicial va desde el grafismo sin sentido como desencadenamiento motriz, a la grafía con intención de

“Es fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales son la base del aprendizaje de la escritura.”

escribir como imitación de lo que los niños ven hacer a otros. Se corresponde con lo que Ferreiro (2006) llama período indiferenciado.

2. Producción que manifiesta el acceso al reconocimiento y luego al conocimiento externo de signos, formato, direccionalidad. En términos de Ferreiro (2006), esta etapa se denomina período diferenciado; en esta “los niños no buscan ninguna relación entre la representación escrita y el patrón sonoro” (p.18).

3. Uso de signos para producir significados, aún confusos, de difícil lecturabilidad para el interlocutor. Se relaciona con lo que Ferreiro (2006) denomina período de la fonetización. En este, el niño comprende que el nombre pronunciado es susceptible de ser dividido (hipótesis silábica). Aunque en la parte escrita las letras, no se corresponden de manera exacta, con la palabra que se quiere representar, al leerla, el niño le asigna una correspondencia silábica.

4. Posibilidad de producir textos con palabras formadas con sílabas complejas, las cuales son legibles, a pesar de tener errores gramaticales. Se llega al momento dos, que Ferreiro describe como aquel en el que el niño varía la cantidad de grafías de acuerdo a la cantidad de sílabas que tiene la palabra. Dichas grafías se corresponden, en su mayoría, con la escritura alfabética de la palabra que se desea representar.

5. Dominio, aunque elemental, de los requisitos de la escritura de acuerdo con las exigencias de sintaxis, regularidad y arbitrariedad de su ortografía. En concordancia con Ferreiro esta es la etapa de escritura alfabética.

De igual forma, es necesario tener en cuenta que la realización de actividades colaborativas es relevante en el aprendizaje significativo. Moreira (2012) subraya que esta clase de actividad “viabiliza el intercambio, la negociación de significados y pone al profesor en la posición de mediador” (p.51). Estas características hacen que el trabajo colaborativo aporte al aprendizaje de la escritura como

construcción socio-cultural, en la que su significado se aprehende al interactuar con pares y adultos, y se desarrollan habilidades específicas que permitirán al niño asumir, de mejor manera, la práctica de la escritura. Por otra parte, las actividades colaborativas permiten aprovechar el grupo en que se convive en la clase, como advierten Pontecorvo y Zucchermaglio (1991) “El aula es una situación social en la cual es posible entender los procesos individuales de crecimiento cognitivo que pueden ser afectados por los intercambios, el apoyo social y por la trasmisión cultural” (p.111). Es necesario entonces promover actividades en las cuales los estudiantes puedan apoyarse mutuamente desde sus propias experiencias y conocimientos, generando un diálogo enriquecedor que permita que los niños tengan otros puntos de vista, no solo el del docente.

A partir de los anteriores planteamientos, se ha construido una propuesta de intervención en el aula, que consiste en el diseño y realización de tres secuencias didácticas apoyadas en el trabajo colaborativo de los niños en pequeños grupos. En sus grupos los niños diseñan afiches para dar a conocer sus intereses y promocionar actividades que se desarrollan habitualmente en el colegio. Las secuencias están diseñadas en tres momentos: preparación, producción y evaluación, cada uno de los cuales tiene sus objetivos y contenidos de aprendizaje específicos. La realización de las tres comprende 29 sesiones de clase en las cuales la producción textual está enmarcada en situaciones reales de uso de la lengua escrita. Todo lo descrito tiene como referente el propósito fundamental que propone Delia Lerner (2001) “Preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p. 27). Así pues se espera que el presente proyecto de investigación aporte en la formación de niños que aprehendan la escritura y se apropien de ella como un elemento fundamental en sus vidas.

CONCLUSIONES PARCIALES

En el momento de escritura del presente artículo, se han desarrollado las tres secuencias didácticas planteadas en la investigación. Se han recogido evidencias del trabajo realizado y se adelanta el proceso de análisis de resultados. Teniendo en cuenta lo que se ha observado se puede concluir de manera parcial que el aprendizaje inicial de la escritura se da de manera más tranquila y fluida cuando se

parte de las ideas previas que han construido los estudiantes. De igual forma, la comprensión de las funciones de la escritura por parte de los estudiantes se produce con mayor facilidad al escribir con un propósito real y al producir un texto que se publica y es leído por compañeros, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.

En relación con el último aspecto mencionado, los niños expresaron su emoción por el hecho de que los afiches que ellos diseñaron se publicaron en un lugar visible del colegio, lo cual permitió que docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia observaran y realizaran comentarios positivos que fortalecieron la autoestima de los pequeños, y reforzaron su interés por la escritura, por aprender más sobre ella y por producir nuevos textos. Los estudiantes pudieron experimentar lo que significa escribir un texto, corregirlo, reestructurarlo y llegar a una versión final para publicar.

Además de lo anterior, es importante recalcar que los niños participaron de actividades colaborativas de producción de afiches de manera natural. Salvo una o dos excepciones, les fue fácil compartir responsabilidades, realizar los dibujos y la escritura de los textos de manera cooperativa. Cada estudiante pudo definir lo que deseaba hacer de acuerdo con sus capacidades y a la vez reconocer las capacidades de sus compañeros.

El proceso de sistematización de la investigación continúa con el objetivo de obtener las conclusiones definitivas. A pesar del camino que queda por recorrer y de la dificultad y el arduo trabajo que exige desarrollar una investigación, es fundamental que los docentes reflexionemos sobre nuestras acciones y nos decidamos a innovar con el propósito de enriquecer nuestra labor, movilizar concepciones, transformar prácticas y aportar a la construcción de un sistema educativo más democrático, equitativo y coherente con la realidad del mundo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras palabras?* Buenos aires: fondo de cultura económica.
- Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*.

“Preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita ”

- ca. Buenos aires: Aique grupo editorial.
- Bronckart J, & Schnewly, B. (2010). *Vigotsky hoy*. Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza editorial.
- Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2015). PEI Construyendo proyectos de vida. Bogotá
- Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2015). Documento Ciclo Inicial (en construcción). Bogotá.
- Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2013). Malla Curricular de Preescolar. Bogotá.
- Diez, C. (2004). *La escritura colaborativa en la educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de investigación educativa, 3. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpuel/num3/inves/ferreiro_esritura_antes_letra.htm.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de investigación educativa, 3. Recuperado de http://www.uv.mx/cpuel/num3/inves/ferreiro_esritura_antes_letra.htm.
- Fons, M. (2004). *Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jolibert, J. (Ed.). (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Valparaíso: Editorial Dolmen Estudio.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique
- Johnson, Johnson & Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura Económica.

- Morales, R., Bojacá, B. (2002). ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos de la lengua? Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final qué es aprendizaje significativo? Revista Quirriculum, N° 25, 29-56.
- Palmera, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Investigación-Innovación educativa y socioeducativa. Revista electrónica. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num3/rodriguez/index.html
- Pontecorvo C. & Zucchermaglio, C. (1991). Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social. En: Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Teberosky, A. (1991). La lengua que escriben los niños pequeños: reflexiones sobre una situación de aprendizaje. En: Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

SIEMBRA EN TU ESPACIO-CULTIVA EN TU VIDA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN FUNCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Juan Carlos Neira Cuellar

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Candidato a Magister en Educación en el Énfasis de Ciencias

Sociales, Ética, Política y Educación

juan_sion@hotmail.com

María José Orozco González

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Siembra en tu espacio-cultiva en Tu vida: una experiencia didáctica De educación ambiental en función De la convivencia escolar.

— Juan Carlos Neira Cuellar

María José Orozco González

trabajar mancomunadamente temáticas de Convivencia Escolar desde la Educación Ambiental.

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar, educación ambiental, sistematización de experiencias, significación del espacio.

ABSTRACT

The project Sowing in your Space - Cultivation in your Life, was born as a didactic proposal that pretends to be innovative to contribute a different look in the configuration of the healthy coexistence school, thought of this way, like a project of environmental education subject in function of To construct tools that allow to diagnose, to avoid and to solve problems of coexistence in students of degree 5 ° of the Educational Institution Distrital Athens in Bogota.

The execution of such a project became an experience full of meaningful didactics, which not only allowed to sensitize the students in terms of care and interrelation with the environment, but in turn, generated in the students the recognition of themselves as Intersubjective beings, and physical space as a medium where relationships of recognition and care of the other are established. In addition, through the systematization of experiences as a methodology for research and collection of significant experiences, it was possible to construct a set of didactic tools for the generation of similar projects in a future within the institution, where they work jointly on topics of school coexistence From environmental education.

RESUMEN

El proyecto **Siembra en tu Espacio- Cultiva en tu Vida** nace como una propuesta didáctica que pretende ser innovadora al aportar una mirada diferente en la configuración de la sana convivencia escolar, pensada de este modo como un proyecto de temática educativa ambiental, cuyo objetivo está en función de construir herramientas que permitan abordar problemáticas de convivencia en estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Distrital Atenas en Bogotá.

La ejecución de este proyecto se convirtió en una experiencia cargada de didácticas significativas, que no solo permitieron sensibilizar a los estudiantes en términos del cuidado e interrelación con el medio ambiente, sino que a su vez, generó en ellos, la comprensión de sí mismos como seres intersubjetivos y la consideración del espacio físico como medio donde se establecen relaciones de reconocimiento y cuidado del otro. Además, por medio de la Sistematización de Experiencias como metodología de investigación y de recopilación de vivencias significativas, se logró construir un conjunto de herramientas didácticas para la generación y proyección de proyectos similares en un futuro dentro de la institución, donde el objetivo central sea

“Nuestra ruta de trabajo y objetivo era articular de forma exitosa dos áreas presentes en la escuela, pero con poca fundamentación teórica en lo que respecta a su interrelación y articulación; converger coherentemente Convivencia Escolar con Educación Ambiental, era el propósito central.”

KEYWORDS

School coexistence, environmental education, systematization of experiences, meaning of space.

INTRODUCCIÓN

Durante el segundo semestre del año 2014 y primer semestre del año 2015, se realizó la ejecución del proyecto SIEMBRA EN TU ESPACIO-CULTIVA EN TU VIDA, el cual surgió como una extensión de anteriores proyectos de tipo histórico-ambiental realizados en el colegio Atenas I.E.D., con la particularidad que se dirigía a abordar tanto dinámicas propias de las relaciones interpersonales afectadas, como también el abordaje del mal uso y significación del espacio escolar, por ello fue pensado como un proyecto de tipo ambiental que asistiera a la solución de problemas y fomento de espacios de sana convivencia. Con las fases de este proyecto (diagnóstico, ejecución y sistematización de la experiencia) surgió la pregunta que reza sobre: **¿Cuáles son los aprendizajes para la convivencia, derivados de la ejecución del proyecto Siembra en Tu Espacio-Cultiva en Tu Vida, con los estudiantes del grado 501 de la Jornada Mañana del I.E.D. Atenas?**

Para ello, nos apoyamos teóricamente, en lo que respecta a la definición de Educación Ambiental, con autores como María Novo Villaverde, y para el caso del tratamiento de los elementos de tipo emocional que fueron evidenciados en el proceso, acudimos a la Teoría De Las Inteligencias Múltiples y Emocionales de Howard Gardner y Daniel Goleman respectivamente, además de direccionarnos en cuanto a la definición sobre Educación Ambiental y Convivencia Escolar aportadas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional).

Se decidió desarrollar dicho proyecto en el grado 501 de la institución referenciada, debido a que después del análisis y diagnóstico encontrado en documentos institucionales y la asistencia a algunas sesiones del proyecto HERMES (el cual se encuentra en proceso de consolidación), ameritó ser un grupo de apoyo a este mismo proyecto de convivencia, pero teniendo la novedad de poseer un enfoque ambiental. Aunque el grado 501 no era un curso con un perfil de violencia escolar o de prácticas denominadas graves para la convivencia, si se pudo identificar que era un escenario que demandaba la intervención de ambientes diferentes para que los estudiantes mejoraran su autoestima, la cual según el diagnóstico, era una de las principales patologías generadoras de conflictos interpersonales y de esta forma se fomentó por diversos medios, múltiples formas de generar buenas relaciones interpersonales.

Nuestra ruta de trabajo y objetivo era articular de forma exitosa dos áreas presentes en la escuela, pero con poca fundamentación teórica en lo que respecta a su interrelación y articulación; converger coherentemente Convivencia Escolar con Educación Ambiental, era el propósito central. Pues bien, para ello el trabajo de Gardner desde el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista fue el horizonte que nos permitió abordar claramente las dos patologías encontradas (relaciones interpersonales afectadas y mal uso y significación positiva del espacio escolar).

De acuerdo con lo anterior, dentro del proceso de investigación se optó por incorporar y desarrollar en el marco metodológico de la Sistematización de Experiencias, porque a pesar de ser una modalidad investigativa reciente en Latinoamérica, se fundamenta en corrientes epistemológicas y teóricas diferentes, cuya fortaleza radica principalmente en ser una investigación que privilegia su desarrollo mediante la práctica. La Sistematización de Experiencias no parte de un universal ni de categorías, más bien usa un lenguaje polifónico, es decir: “... es una

¹ Institución Educativa Distrital, ubicada en la localidad 4 de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá.

construcción desde las voces de los actores y en su propio tono y narrativa” (MEJIA, 2005, pág. 6). Esta polifonía es la manera de mostrar la gran riqueza de la práctica y los saberes que están presente en ella, las categorías son creación y construcción desde el sentido de la práctica y de la experiencia.

En este orden de ideas, el sujeto en la investigación se inserta dentro del contexto de la comunidad, siendo él, sujeto y objeto de estudio al mismo tiempo, por ende usa como herramienta la auto-observación, (para observar y observarse así mismo), tomando como protagonista la comunidad y sus contextos, es decir, que la Sistematización utiliza de manera amplia la comunicación y la participación para llegar a un acuerdo comunitario.

Todo lo mencionado se evidenció en forma de resultados y aprendizajes asociados a la significación emocional del espacio, el reconocimiento del otro y el conocimiento de sí mismo, y que a manera de aportes a la institución, se logró construir memoria y herramientas didácticas basadas y enriquecidas procedentes del desarrollo de la misma experiencia educativa.

DESARROLLO

1. Sistematización de experiencias: una experiencia vivida, una investigación sentida.

Dentro de las diferentes y posibles metodologías de investigación, la Sistematización de Experiencias como parte de la denominada Investigación Cualitativa, permitió alejarnos de la concepción y vicios cientificistas en cuanto a pretender que el sujeto que investiga, es ajeno a la realidad del objeto investigado, bien dice Marco Raúl Mejía, “El sujeto en la investigación se inserta dentro del contexto de la comunidad siendo él mismo sujeto y objeto al mismo tiempo, por ende usa como herramienta la auto-observación, para observar y observarse así mismo, tomando como protagonista la comunidad y sus contextos”. (MEJIA, 2005, pág. 6).

De ahí que metodológicamente optamos como pasos a seguir lo siguiente:

En primer lugar, este trabajo no está fortalecido sobre unos presupuestos teóricos, sino sobre una serie de categorías que van emergiendo durante el proceso según el contexto del colegio y los análisis de las actividades; claro está, que es necesario referenciar aportes teóricos en cuanto Educación Ambiental, Inteligencia Emocional y Convivencia Escolar, para dar contundencia y referencia al mismo proyecto. Para

“Este trabajo no está fortalecido sobre unos presupuestos teóricos, sino sobre una serie de categorías que van emergiendo durante el proceso según el contexto del colegio y los análisis de las actividades.”

ello los pasos a seguir en la sistematización se enuncian de la **A: Punto de partida:**

• Haber participado de la experiencia:

En el periodo comprendido entre el segundo semestre del año 2014 y el primer semestre del 2015, se hizo el trabajo de intervención del proyecto Siembra en tu Espacio, Cultiva en tu Vida con el lema “Generando Cambios en nuestro Ambiente Social, Emocional y Natural”, en el curso 501 de la jornada de la mañana del Colegio Atenas IED, siendo la naturaleza distintiva de este proyecto, su énfasis ambiental, argumentando la premisa de ¿Cómo la Educación Ambiental puede propiciar escenarios de sana convivencia? Con ello se realizaron un conjunto de actividades para los estudiantes con el propósito de generar la apropiación de nociones de carácter interpersonal, social y ambiental. De acuerdo al diagnóstico que tuvimos con anterioridad, se develaron problemas de baja autoestima y exceso desproporcionado de autoestima, poco conocimiento de sí mismos y una desestimación en la relación y conocimiento de su entorno próximo. Ahora bien, cabe aclarar que la mayoría de las actividades tuvieron a los estudiantes como horizonte de sentido de la Sistematización.

• Registro de la experiencia:

Para el registro de la presente experiencia pedagógica tuvimos los diarios de campo, como herramienta de captura de la observación que se ejecutó del proceso, además de contar con cada una de las actividades que se recogieron de los educandos, para su posterior comprensión y análisis del proyecto.

B: ¿Para qué queremos sistematizar?

- Definición de objetivos

Con el objetivo general - Documentar, identificar y analizar, los aprendizajes y nociones que se aportaron o representaciones que se interiorizaron dentro de la

ejecución del proyecto *Siembra en Tu Espacio-Cultiva en Tu Vida* en pro del desarrollo de la convivencia del grado 501, y los objetivos específicos - Extraer, Identificar y Relacionar los aprendizajes de tipo emocional, Social y Ambiental que se aportaron a favor del desarrollo de la convivencia, dentro de la ejecución del proyecto Siembra en Tu Espacio-Cultiva en Tu Vida en el colegio Atenas IED-, el presente proyecto quiere dar a conocer las experiencias de los estudiantes en las relaciones consigo mismos, con el otro y con su entorno, dentro del desarrollo de un proyecto de temática ambiental, pensado en promover procesos de sana convivencia en ellos mismos y en un posterior producto que se dejará en la institución educativa.

- ¿Qué experiencia queremos sistematizar? (delimitación del objeto a sistematizar)

Con la pregunta: **¿Cuáles fueron los aprendizajes para la convivencia derivados de la ejecución del proyecto Siembra en Tu Espacio-Cultiva en Tu Vida en los estudiantes del grado 501 de la Jornada Mañana del I.E.D. Atenas?** Quisimos sistematizar la experiencia de los estudiantes, tanto los componentes emocionales, como también los elementos que les brindó este proyecto en sus áreas personales, sociales y ambientales, todo ello en favor de una sana convivencia.

- ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

En los estudiantes del grado quinto del Colegio Atenas IED, nos interesa sistematizar la identificación y el análisis de los aprendizajes que ellos asimilaron durante la ejecución del

proyecto de carácter ambiental *Siembra en Tu Espacio-Cultiva en Tu Vida*, en la apertura de escenarios de sana convivencia dentro de la institución y poner en el mira los aportes para que dicha convivencia se refleje en que, las esferas intrapersonal, social y ambiental de los estudiantes, estén en directa proporción y sean elementos que enriquezcan dichos escenarios, además de ver cómo al medio físico y natural se le atribuye un empoderamiento como sujeto de acción y toma de posición en las relaciones humanas.

C: Recuperación del procesos vivido

- Ordenación y clasificación de la información

A partir de los insumos que nos dieron las actividades en el proceso de la experiencia pedagógica como los diarios de campo, las evidencias de las dinámicas que se ofrecieron en las sesiones y la Feria Ateniense² que los estudiantes expusieron como síntesis y memorias de las actividades ejecutadas, se propone hacer el análisis de sistematización, para dar paso a la reflexión de este proceso.

De ahí, para sistematizar la experiencia, surgió la siguiente pregunta y el consecuente esquema: **¿Cuáles fueron las coordenadas que se siguieron para el desarrollo del proyecto siembra en tu espacio – cultiva en tu vida para el proceso de generación de convivencia en el grado 501 del I.E.D. Atenas, jornada mañana?**



“El presente proyecto quiere dar a conocer las experiencias de los estudiantes en las relaciones consigo mismos, con el otro y con su entorno, dentro del desarrollo de un proyecto de temática ambiental”

5 Actividad institucional de socialización de proyectos a final de año.

“La Educación Ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural ”

2. Primera coordinada: ¿qué características tuvo el proyecto “siembra en tu espacio-cultiva en tu vida” en cuanto la relación educación ambiental con convivencia escolar?

La ejecución del proyecto SIEMBRA EN TU ESPACIO-CULTIVA EN TU VIDA, el cual surgió como una extensión de anteriores proyectos de tipo histórico-ambiental realizados en el colegio Atenas, tuvo la particularidad en proponer abordar tanto dinámicas propias de las relaciones interpersonales afectadas, como también el abordaje del mal uso y significación del espacio escolar. Fue pensado como un proyecto de tipo ambiental que asistiera a la solución y fomento de espacios de sana convivencia. Básicamente siempre se tuvo como eje y guía el objetivo de **Generar procesos de una nueva significación del espacio escolar del colegio Atenas a través de la creación de situaciones y escenarios que enriquezcan la convivencia escolar y el conocimiento del otro.**

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de la definición tanto de Educación Ambiental como de Convivencia Escolar, planteó que los fundamentos de la Educación Ambiental están basados en ser un proceso en donde el **individuo** debe comprender que existe un tipo de **relación** con el entorno, pero es clave saber que esta relación es de **interdependencia** y sumado a esto, dicha relación está anclada al **respeto de todas las formas de vida** (animales, plantas, humanos), se puede decir que el fin de la

Educación Ambiental, es que el individuo comprenda que está involucrado en un entorno en donde existe una relación interdependiente basada en el respeto de todas las formas de vida entre ellas los mismos humanos. Para ser más específicos, así reza la definición de Educación Ambiental en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental de 2002:

La Educación Ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, **social**, política, económica y **cultural**, para que a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su **comunidad** actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (MEN, 2002, pág. 10).

Estos argumentos son muy similares a los propuestos por María Novo Villaverde, cuando nos explica que:

La Educación Ambiental busca actuar a favor del Equilibrio Ecológico, el cual es dado por el desarrollo de un respeto hacia el entorno el cual lleva a una armonía con la naturaleza, pero la Educación Ambiental también vela por actuar a favor de la Equidad Social la cual también es posible por dicho respeto hacia el entorno y cuyo resultado es la armonía entre las personas, estas dos clases de armonía se dan al actuar frente a los problemas del desarrollo social planetario. (NOVO, 1998, pág. 23).

De esta manera, dichas apreciaciones nos acercaron a identificar que la Educación Ambiental conlleva dentro de su definición y objetivos, procesos de sana convivencia pero a un nivel que va más allá del interpersonal, al extenderlo a “todas las formas de vida”. De acuerdo a esta premisa, se llegó a considerar que la generación de procesos de desarrollo de una sana convivencia escolar puede ser abordada, reflexionada y ejecutada desde temáticas ambientales basadas en el respeto del otro y de lo otro (el medio ambiente y el espacio).

La noción que ya teníamos de convivencia, pudo ser relacionada con la naturaleza de la Educación Ambiental, porque busca de una u otra forma generar en el individuo, por medio de la comprensión y de la sensibilización, habilidades, competencias y capacidades de interacción con los otros y entre los otros, donde también se encuentran las diversas formas de vida que existen en el entorno natural, es decir, que la Educación Ambiental genera el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la construcción de una

sana convivencia, teniendo como foco las nociones de **Respeto e Interdependencia** dentro de las relaciones y de ahí que, en adelante, dentro del desarrollo de la propuesta, se tuviera claro que existe una coherencia que radica en que **problematizar algún asunto desde la Educación Ambiental era sin duda alguna, también abordar elementos que conciernen a la Educación para la sana Convivencia.**

3. Segunda coordenada: hacia una construcción de escenarios para la sana convivencia.

Según el MEN La convivencia tiene que ver con:

La capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad fundamentadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. En su defecto se genera violencia, síntoma del deterioro de esas relaciones.

Esa calidad de las relaciones individuales y sociales se define no solamente desde referentes ético, culturales y normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los individuos para interactuar constructivamente [...] competencias, como por ejemplo la capacidad para manejar sentimientos y emociones, tramitar adecuadamente los conflictos, trabajar en grupo y compartir, buscar soluciones a los problemas, argumentar, dialogar y fijarse metas. Esto supone que la escuela asuma la responsabilidad de incentivar el descubrimiento del otro y de sí mismos, como fundamento para el desarrollo de la empatía, de la capacidad para ponerse en el lugar de los demás. (MEN, 2002, pág. 21)

De acuerdo la anterior definición, las actividades desarrolladas dentro de la experiencia estuvieron en ese marco de concepción sobre convivencia, y en ese sentido se trabajó con fundamento en tres ejes, los cuales se transversalizaban en dichas actividades, de ahí que la identificación adecuada de los conflictos, el manejo de sentimientos y emociones y el trabajo en equipo, fuesen los ejes que a su vez apuntaban a la estimulación de lo interpersonal, lo intrapersonal y lo ambiental respectivamente, con el fin de lograr un equilibrio y articulación para la sana convivencia en los niveles individual, social y ambiental, en los estudiantes en proceso de formación.

A continuación se relacionará algunas de las actividades ejecutadas dentro del proyecto, con los ejes y el sentido de la actividad, en miras de la generación de escenarios de sana convivencia a partir de presupuestos de la Educación Ambiental:

Actividad: “Dime Donde Andas y Te Diré Que Quiero.”
Att. Tu colegio Atenas



Eje: Manejo de sentimientos y emociones – Trabajo en equipo

Herramienta didáctica: Carrera de Observación. Esta actividad pretendía empezar a desarrollar conjuntamente la inteligencia interpersonal a través de la evocación de los sentimientos y emociones que cada espacio o ambiente físico del colegio les generaba

Logros:

- Se consiguió fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal al motivar a los estudiantes a que expusieran sus diferentes sentimientos, emociones y percepciones sobre un espacio en específico, dando pie al reconocimiento de sus emociones en cualquier ambiente de su vida.
- Se consiguió motivar a los estudiantes con el fin de desarrollar la inteligencia naturalista por medio del reconocimiento, exploración y análisis de los diferentes espacios del colegio.

Actividad: YO, MI BARRIO y MI COLEGIO: “Identificando Mis Recorridos y lugares peligrosos”



Eje: Manejo de sentimientos y emociones- Trabajo en equipo

Herramienta didáctica: Cartografía Social

Esta actividad pretendía consolidar lo logrado en la actividad anterior, en cuanto a la identificación de sensaciones y nociones de las rutas que se toman del colegio a la casa y en viceversa; también se buscaba que los niños fueran reconociéndose como un todo, no solo como personas individuales que asisten al colegio y toman un camino en específico, sino aprovechar el hecho que también muchos comparten las rutas y el barrio, es decir, buscar que se reconocieran como una comunidad que comparte en varios escenarios y espacios.

Logros:

- Se logró que Luis, uno de los niños conflictivos se convirtiera en un líder al organizar a los demás compañeros que vivían en el mismo barrio, con esto afianzando y alimentando sus relaciones interpersonales con situaciones no conflictivas.
- Se alcanzaron a afianzar los objetivos de la anterior actividad y con ello el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, naturalista y esta vez, además la inteligencia interpersonal por medio del elemento común que era las rutas de camino a casa y el barrio que compartían y eran vecinos.

Actividad: “TRANSFORMANDO MI ESPACIO” Mi Idea Para El Uso De Espacios De Mi colegio”



Eje: Manejo de sentimientos y emociones – Trabajo en equipo

Herramienta didáctica: Dibujo y fotografías

Esta actividad pretendía que los estudiantes dieran su respuesta creativa frente a un nuevo uso de las rejas de la parte posterior del colegio, es decir se buscaba fomentar la significación y resignificación de los espacios escolares, los cuales han sido afectados.

Logros:

- De las muestras recolectadas se logró identificar que los niños desean espacios verdes que estén también cumpliendo una función social como ser espacio de información, ciudadanía pero de características ambientales.



Actividad: ¿Qué Tanto me conozco? “El Símbolo De Mi Ser”

Eje: Manejo de sentimientos y emociones

Herramienta didáctica: Fichas ilustrativas de animales

La actividad buscaba fomentar el desarrollo de la inteligencia interpersonal, con miras al fortalecimiento de la autoestima a través de la simbolización e identificación de las características personales propias, referenciando a un animal. Con esto se abordó el amor a sí mismo, pero a su vez el amor por todo ser viviente que existe en la naturaleza.

Logros:

- En la tabla de esta actividad ubicada en los anexos de los diarios de campo, se puede ver que los niños se atribuyen buenas cosas por medio de la identificación con un animal, se enriquece la confianza en sí mismos y lo tienen presente al apropiarse de ese símbolo.
- Se puede identificar que algunos estudiantes relacionan el animal, no solo con sus características personales positivas, sino que, de acuerdo al desarrollo de lazos afectivos,

colocaron el nombre de un ser querido al animal con el que se identificaron, fortaleciendo de esta forma, no solo la autoestima, sino también la empatía.

Actividad: EL HUEVO VITAL: “Lo que yo creo de mí, y lo que los demás creen de mi”



Eje: Manejo de sentimientos y emociones – Trámite adecuado del conflicto.

Herramienta didáctica: Tabla comparativa de cualidades y defectos - Cara a cara

La actividad tenía como objetivo, generar un proceso saludable de reconocimiento, empatía, comunicación y convivencia en los estudiantes, a través de un “cara a cara” escrito en donde, en primera instancia cada uno se describía por medio de sus metas, sueños, cualidades y defectos, es decir una opinión acerca de cómo se ven a sí mismos, pero en segunda instancia esa primera descripción era afirmada y confrontada a la vez por medio de un mensaje de los demás compañeros del salón en donde se le atribuían cualidades y aquello que debían mejorar.

Para que el aspecto a mejorar no fuera un ataque personal y generara conflicto, se vio adecuado que el mensaje fuera encarnado no con el nombre de los estudiantes, sino con el símbolo del animal con que se habían identificado anteriormente.

Logros:

- El ejercicio cumplió plenamente con los objetivos primarios del proyecto, ya que fue un espacio en donde se reconocían a sí mismos pero a su vez había comunicación con los demás por medio del sinceramiento de aquellas cosas loables y cuestionables de la personalidad y forma de actuar de cada uno.
- Fue un ejercicio de sana convivencia, de confianza y comunicación ya que incluso participamos del mismo, generando lazos con los estudiantes e incluso la profesora participó del mismo, haciéndolo más significativo para los estudiantes.
- Hubo un cambio de actitud de una estudiante, “Erika” la cual siempre se quejaba de sus compañeros acusándoles por cada suceso malo que tenía, pero esta vez por medio del ejercicio ella misma reconoció que para ella era muy difícil encontrar algún

defecto en sus compañeros, que ellos no tenían casi, por lo cual es una fuerte ganancia en el enriquecimiento del proceso de generación de empatía y convivencia entre los niños de 501.

Actividad: LA CAJA DE COMPOSTA DE PANDORA: “Vamos A Enterrar Nuestros Defectos”



Eje: Trámite adecuado de conflictos – Trabajo en equipo- Manejo de sentimientos y emociones

Herramienta didáctica: La caja de composta de pandora – mitos griegos - reciclaje

La caja de composta de pandora, fue una actividad que encarnó toda la identidad del proyecto SIEMBRA EN TU ESPACIO-CULTIVA EN TU VIDA, ya que tenía una meta ambiciosa de contener y abordar con una sola actividad los ámbitos personales, sociales y ambientales. Esta actividad consistía en concluir el proceso de la actividad del huevo vital. El sentido de la actividad era que a partir del aprendizaje de la realización de composta o tierra abonada para el futuro huerto, proyectado en la parte occidental del colegio afectado por el tráfico de drogas, se pudiera simbólicamente “exorcizar” cada uno de los defectos escritos en la hoja de la actividad anterior, tomando como herramienta el mito griego de la Caja de Pandora, en donde todas las desgracias y males salieron al mundo y ahora los estudiantes tenían que ayudar a Pandora a devolver esas desgracias, las cuales eran los defectos que les escribieron, pero entonces cada defecto o desgracia era representado por una cascara o desecho orgánico el cual se enterraría en la Caja de Pandora con un lema de compromiso a mejorar.

Logros:

- Evidentemente la actividad logró que los niños desarrollaran fuertes bases para la convivencia y el cuidado del medio ambiente.

“El perdón como la tolerancia van de la mano para la resolución de conflictos en cualquier ámbito social del ser humano, es un proceso de largo aliento que también se debe llevar a cabo en las instituciones educativas por ser focos amplios de violencia entre jóvenes. ”

- Se logró que los estudiantes públicamente se comprometieran a mejorar aquello que dificulta la convivencia por medio de un acto de reciclaje que encarnaba un acto de reconciliación y simbolismo interpersonal.
- Pandora y su caja de composta, se convirtió en un símbolo de reciclaje, de reconciliación y de convivencia.
- Pandora y su caja se convirtió en un mediador en pro de la convivencia y en pro del cuidado del medio ambiente.
- Se logró que muchos niños introvertidos vencieran la timidez y hablaran con confianza en público como muestra del fortalecimiento de la autoestima.

4. Tercera coordenada: los aprendizajes alcanzados

4.1. Tramitación adecuada de conflictos: 4.1.1. El papel de un mediador de tipo ambiental.

Cuando existen interacciones entre los seres humanos, es inevitable que los conflictos emerjan y se apoderen de todos los espacios significativos del mismo, cada individuo reacciona de diversas maneras a estas problemáticas y en este sentido, la escuela es también un espacio donde se confrontan fuerzas de coerción y poder, que se deben manejar con detenimiento. La actividad “La caja de composta de pandora” consistió en traer a colación el mito griego de la Caja de Pandora, donde esta última por curiosidad abrió la caja y de ella salieron todos los males que acongojan a la humanidad hasta nuestros días. Por medio de esta actividad se llevó a que los estudiantes reconocieran que uno de los

primeros pasos de solución del conflicto, es el reconocimiento de que somos seres con aciertos y desaciertos, con cualidades y defectos, de ahí que la importancia del compromiso público de avance en cuanto a una sana convivencia, frente a un icono neutral como lo era Pandora.

De acuerdo con esto, cada estudiante de grado quinto pasó por una serie de procesos de auto-reconocimiento al identificar sus falencias y luego por un proceso de socialización empática al reconocer públicamente sus defectos con la condición de comprometerse a mejorar. Finalmente pasaron por un proceso de auto-liberación conjunta, al enterrar sus defectos, y al hacerlo estaban haciendo un favor tanto a la humanidad representada en Pandora, como al Medio Ambiente, al aportar en la preparación de la composta para un futuro huerto escolar. Aquí radica y emerge conjuntamente la importancia de un agente mediador, un ente que representa a toda la vida en su conjunto, tanto la vida social, como la vida natural y cómo estas, dependiendo de nuestras acciones, pueden ser afectadas tanto positiva como negativamente.

4.1.2 El perdón como solucionador de conflictos

El perdón como la tolerancia van de la mano para la resolución de conflictos en cualquier ámbito social del ser humano, es un proceso de largo aliento que también se debe llevar a cabo en las instituciones educativas por ser focos amplios de violencia entre jóvenes. En el curso 501, como habíamos dicho anteriormente, no es reconocido por poseer problemáticas agudas de conflicto, pero si pudimos inferir pequeñas rencillas entre los estudiantes, por chismes, malas miradas u otro tipo de factores. Nos pareció pertinente que estas diferentes rencillas salieran a la luz en el desarrollo de la actividad “La caja de pandora”, ya que al enterrar cada gesto de ofensa personal, como el malgenio, el odio o resentimiento, se permitía acudir al perdón como elemento solucionador de conflictos.

4.1.3 Trabajo en equipo. Desarrollo de la empatía:

La empatía va ligada con la concepción moralista de estar puesto en el lugar del semejante, de sentir sus penas y dolores, de manifestar las mismas condiciones del otro, por ello esta actitud/aptitud hace parte de aspectos emocionales y sociales en el hombre por cuanto liga el conocimiento del individuo como ser humano y la manera como se comporta y relaciona con los demás y su entorno más próximo.

La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo. Cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos. La teoría de Titchener afirmaba que la empatía surgía de una especie de imitación física de la aflicción del otro, que evoca entonces los mismos sentimientos en uno mismo. (GOLEMAN, 1995). En la empatía interviene una y otra vez los juicios morales, porque los dilemas morales implican víctimas en potencia, alguien que sufre un dolor (un peligro u otra privación por ejemplo), y de compartir su aflicción, lo que mueve a la gente a actuar para ayudarlas.

La estimulación de la empatía durante el proyecto también se trasladó al cuidado del entorno más próximo, es decir el colegio, el barrio y la localidad, darle un protagonismo al medio ambiente como sujeto al igual que nosotros, para llevar una relación de igualdad y no de verticalidad, lo cual permitió conjuntamente que el proceso empático con el medio ambiente se trasladara a una de las formas de vida encontradas en el mismo, el prójimo humano.

4.1.4 El trabajo en grupo como estrategia para el aprendizaje y la convivencia:

Al presentar un proyecto de temática ambiental a una comunidad de estudiantes, se entiende que dicho proyecto, por naturaleza, no se podrá ejecutar con individuos aislados, pues el trabajo en grupo estimula nuevos procesos de aprendizaje, además de estimular la sana convivencia. Cuando existe una interacción entre varios individuos, para llegar a un consenso de algún aspecto en especial, se incentiva la tolerancia y la valoración por el otro, pueden haber rencillas o conflictos dentro del mismo círculo, pero se pueden manejar con el desarrollo de la empatía y el reconocimiento del cuidado del otro, a través del apoyo mutuo y camaradería.

4.1.5 El espacio como elemento para el reconocimiento del otro:

La noción del espacio se ha dado de manera aislada al puente de significación que tiene el individuo con este, se le enseña como tema que no nos compete, pero lo cierto es que el espacio puede crear puentes consigo mismo y claro está, con el compañero, semejante o congénere. Si damos a conocer las percepciones que se tienen de este, se pueden dar nuevos horizontes de sentido y resignificación del otro.

4.1.5 Atribución emocional al espacio

Las diferentes percepciones que el hombre advierte de su entorno o espacio próximo están mediadas por las significaciones, es decir, por las emociones. En este orden

“Los niños [...] pudieron asimilar esta re-significación cuando reflexionaron sobre los espacios vividos y cada una de sus evocaciones y emociones..”

de ideas, los sitios que recurren los estudiantes de 5^o están llenos de semiótica y esto se quiso estimular con las actividades "Dime donde andas y te diré qué quiero" y "Yo, mi barrio y mi colegio, identificando mis recorridos y lugares peligrosos". En el primer ejercicio se quiso propiciar en los estudiantes del grado 5^o la identificación de problemáticas, significados, sensaciones y usos del espacio escolar.

Otro aspecto que se quiso desarrollar en los niños fue el reconocimiento del entorno más próximo, es decir el barrio y los sitios más relevantes para sus vidas, pero no solo esto, sino la intencionalidad más inmediata de la actividad n^o 3 "Yo, mi barrio y mi colegio, identificando mis recorridos y lugares peligrosos", suscitando en los estudiantes del grado 5^o la evocación de percepciones que tienen del espacio durante el recorrido que hacen desde la casa hasta el colegio Atenas, recorridos comunes entre ellos y que no lo sabían, que pasaban por similares o mismos sitios aburridos, peligrosos o agradables, quizás con percepciones diferentes pero que no lo habían socializado.

4.1.6 Interrelación con el entorno

El individuo debe comprender que tiene una relación con el entorno, pero es clave saber que esta relación es de interdependencia y está anclada al respeto de todas las formas de vida (animales, plantas, humanos), por tal razón se puede decir que el fin de la Educación Ambiental es que el individuo comprenda que está involucrado en un entorno en donde existe una relación interdependiente basada en el respeto de todas las formas de vida, entre ellas los mismos humanos. De esta manera dicha definición nos acerca a responder que, precisamente en primera instancia, la Educación Ambiental conlleva dentro de su definición y objetivos, procesos de sana convivencia pero a un nivel más allá del interpersonal, al extenderlo a "todas las formas de vida".

En las actividades N° 2 "Dime donde andas y te diré que quiero" el aspecto que les compartimos fueron las sensaciones o emociones que podían expresar en determinado momento o espacio, para ello dibujamos emoticones en el tablero para que en el trabajo pudieran plasmar estas emociones, al finalizar la explicación les dimos las instrucciones de que en grupos se repartieran para recorrer cada punto cardinal para recoger una muestra de este sitio, fuera una flor, pasto, una piedra, tierra o papel, dependiendo de las características físicas del sitio, y le pusieran a dicho lugar un emoticón que representaría una emoción o sensación en especial como tristeza, felicidad, tranquilidad, aburrimiento o inseguridad.

Los niños a pesar de que realizaban sus recorridos cotidianos hacia el colegio, no tenían tan claras las percepciones de su entorno; pudieron asimilar esta resignificación cuando reflexionaron sobre los espacios vividos y cada una de sus evocaciones y emociones.

4.2.7 Cuidado del ambiente:

El cuidado y preservación del medio ambiente o ambiente como lo definen las autoras, es:

Sistema complejo global y dinámico, conformado básicamente por tres grandes subsistemas que tienen su propia dinámica, y que interactúan entre sí con mayor o menor intensidad y complejidad en forma permanente: el subsistema físico-natural, denominado también ambiente natural o la naturaleza; el subsistema socio-cultural, denominado también ambiente social, y un subsistema creado, particular, en el cual se desenvuelve el ser humano manteniendo estilos de vida, culturas y tradiciones propias de su grupo en donde adopta formas de satisfacer sus necesidades básicas. (TALERO & UMAÑA, pág. 5)

En este orden de ideas, la anhelada armonía con la naturaleza y entre las personas que busca la Educación Ambiental, se faculta como una vía potencial de intervención ante los problemas de convivencia entre personas, ya que en los procesos de interrelación con el otro, existe un "lugar" físico donde identifico al otro.

4.2.8 Articulación del espacio con la sociedad:

Como habíamos destacado en anteriores ítems, la relación entre la sociedad y el medio ambiente son de interdependencia y no solo de empobrecimiento o lastima, por el contrario, el individuo debe comprender que de base existe la relación con el entorno y esta relación es de interdependencia, que a su vez está anclada al respeto de todas las formas de vida (animales, plantas, humanos). Por

tal razón, se puede decir que el fin de la Educación Ambiental es que el individuo comprenda que está involucrado en un entorno, en donde existe una relación interdependiente basada en el respeto de todas las formas de vida, entre ellas, los mismos humanos.

5. Consideraciones y aportes finales

Durante la ejecución del proyecto Siembra en tu espacio - Cultiva en tu vida, no solo se identificaron los anteriores resultados a manera de aprendizajes por parte de los estudiantes participantes, sino que como un aporte extra surgieron varios productos tangibles que permitirán en un futuro la articulación menos compleja entre un proyecto de Educación Ambiental con otro de Convivencia Escolar.

5.1 Pandora y su caja de composta: este producto tangible como anteriormente se explicaba, se consolidó como un agente mediador tanto para dinámicas facilitadoras de Educación Ambiental, como de Convivencia Escolar.

5-2 Rotafolio de memoria didáctico: como parte de producto para el colegio y como resultado de la modalidad investigativa de Sistematización de Experiencias, se construyó un Rotafolio de madera que evoca cada actividad ejecutada en el marco del proyecto y cada una con ayudas didácticas para la realización de proyectos similares en el futuro, con el fin de ser incorporados en el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) de la institución.

5.3 Jardín Vertical: por esencia el proyecto era de temática ambiental, por tal motivo se construyó un jardín vertical en espacios donde la significación por parte de los estudiantes era de peligro; con ello, se evita la entrada de estupefacientes a la institución y se da un nuevo uso al espacio. De lo anterior dan cuenta las siguientes imágenes:





6. Conclusiones

A través del texto se ha intentado sostener que muchas áreas del saber, por muy diferenciado que sea su supuesto objeto de trabajo, convergen en lo consustancial de sentido y significación de la realidad, entendido en el factor humano. La Educación Ambiental y la Convivencia Escolar no son la excepción, ya que relacionándolas, tanto en su marco de definición teórica, como de su aplicación práctica, se establecen facetas entrecruzadas para comprender al hombre en su actuar social desde una perspectiva integral.

La Convivencia Escolar es una capacidad o habilidad adquirida por medio del reconocimiento del otro con el fin de generar en ese reconocimiento un proceso empático de reflejo de mí mismo, es decir, es encontrarme comprensivamente por vía de los demás. Sin embargo, los procesos pedagógicos que han buscado la consolidación de esta figura necesaria de internación denominada convivencia, no dan cuenta de que lo escolar remite necesariamente a la espacialidad de esa interacción, es decir, todo proceso social esta mediado o tiene un escenario físico que afecta y a su vez es afectado por las dinámicas sociales recurrentes dentro del mismo. De ahí que sea necesario problematizar dicho escenario de interacción, y tener claro, que si bien existe un sustrato físico en el cual yo y los otros, como seres sociales, nos establecemos y nos relacionamos, ese sustrato físico denominado como medio ambiente, espacio o naturaleza, también es una construcción social, lo que implica que es fiel reflejo de aquello de lo que en conjunto como sociedad hemos construido en cuanto a relaciones interpersonales.

Ahora bien, esta experiencia quiso demostrar que en el abordaje de una problemática basada en las relaciones sociales, se puede optar por la vía de la problematización del medio donde se desarrollan tales relaciones, pues el medio es el lugar donde precisamente me encuentro con el otro, donde me construyo y a la vez construyo a los demás, pero también, en su carácter negativo, puede ser el lugar donde lo humano entra en crisis, crisis que abarca lo ambiental. El espacio es el lienzo testimonial físico, tanto de nuestros aciertos, como desaciertos como humanos. El espacio no es mudo, el espacio es vivo y

vulnerablemente sincero, el espacio es sin lugar a duda, un actor social que procede según la calidad de nuestra humanidad en cuanto convivencia, ya sea como testigo, víctima o juez, pero también como mediador y otorgador de esperanza, comprensión y amor. En pocas palabras, el espacio nos involucra y nos constituye como humanos.

En esta medida la experiencia SIEMBRA EN TU ESPACIO-CULTIVA EN TU VIDA, permitió lo siguiente:

- Diagnosticar por medio de la interacción con el medio físico tanto problemáticas como fortalezas en materia de convivencia emocional y ambiental.
- Construir herramientas didácticas integrales donde se conjugan el fortalecimiento del trabajo en equipo, el autoconocimiento y la protección del medio ambiente.
- Establecer vínculos con el medio físico reconociendo su papel como reflejo, testigo, mediador, potenciador y sobre todo, como actor social en la búsqueda de relaciones sanas de convivencia escolar.
- Ejercer una ruptura de las brechas que separan áreas del saber como lo son la Educación Ambiental y aquellas que se encargan del abordaje de la Convivencia Escolar.

Finalmente es necesario reflexionar sobre el papel que conlleva el medio físico en los procesos de construcción social, no reproduciendo las viejas concepciones y paradigmas dentro de las Ciencias Sociales, especialmente la Geografía, en cuanto a la idea vinculada al Determinismo Ambiental. Si bien el espacio no es determinante de la conducta humana, manifestada en sus construcciones sociales, políticas y culturales, si es constituyente de lo que se comprende como humano. Las experiencias de innovación educativa no deben ser ajenas a lo que se ha denominado como el "Giro Espacial", ya que el espacio se constituye como un elemento de comprensión de lo que nos aflige pero también de lo que nos potencia como sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOFF, L. (2002). *El Cuidado Esencial: Ética De Lo Humano Compasión Por La Tierra*. Madrid, España. Editorial Trotta.
- GARDNER, (1943), *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México, Fondo de Cultura Económica
- GOLEMAN, D. (1995), *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Argentina. Kairos S.A.
- MEJÍA, M. (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Bogotá, Colombia. Ediciones desde abajo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002),
Política Nacional de Educación Ambiental, Bogotá.
Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política
Educativa Para La Formación Escolar En
Convivencia, Bogotá. Colombia

NOVO, M (1998). La educación ambiental: bases éticas,
conceptuales y metodológicas. Madrid, España.
Universitas

RAMÍREZ, P; GOMEZ, J,; (2000). Marco Teórico y
Conceptual en: La Representación Infantil del
Mundo Social en el aula de clase: Las Nociones
Sociales. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital
Francisco José de Caldas.

TALERO, E; UMAÑA. Modelo De Educación Ambiental
Para La Capacitación De Docentes. Bogotá,
Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

TORRES, A. (2009). Sistematización de experiencias de
organización popular en Bogotá. Sistematización de
Experiencias-Propuestas y debates. Bogotá:
Dimensiones educativas, pp. 55-89

MANIFIESTO DEL *NO INVESTIGADOR*

Juan Francisco Aguilar Soto

Sociólogo.

Licenciado en Ciencias Sociales.

Magister en Desarrollo Educativo y Social.

Estudios de Doctorado en Ciencias Sociológicas.

jfaguilar@udistrital.edu.co

Manifiesto del *No Investigador*¹

Juan Francisco Aguilar Soto

En la novela titulada “1984”, George Orwell acuñó el término *no persona* para definir a quienes el Estado autoritario decide eliminar, no sólo físicamente, sino además borrar de todo registro público y de toda memoria privada. Las *no personas* luego de haber sido *vaporizadas* por no se sabe quién, no sólo dejan de existir, sino que nunca existieron. Lo que queda de alguien luego de ser persona no es el recuerdo de su ser, lo cual no está permitido, simplemente no queda nada, no puede quedar nada. Cuando a alguien se le declara su condición de no persona, su destino no es la muerte, la “desaparición”, sino la *evaporación*, la eliminación de todo rastro, de toda huella. Las *no personas* pueden vivir aún, pero no existen y jamás existirán.

El 5 de enero de 2012, Noam Chomsky publicó un artículo titulado “*Reconocer a las ‘no personas’*”, en el que recoge la expresión empleada por Orwell para referirse a aquellos considerados no aptos para entrar en la historia. En este artículo Chomsky muestra cómo en el seno de la ONU la Liga Árabe unas veces es considerada persona y otras veces es relegada a la condición de *no persona*, según que apoye o no los bombardeos occidentales en Libia, o apoye a los palestinos en contra de la ocupación israelí. Chomsky considera que los palestinos son el prototipo de *no personas*, y que esa condición también la tienen claramente los presos de Guantánamo, pero por extensión muchos otros en el mundo entero. De este análisis podríamos colegir que quienes deciden quién es y quién no es persona, son los mismos que hoy están decidiendo que el calentamiento global es un *no problema*: un asunto de propaganda de ambientalistas, que no corresponde a la realidad. El

calentamiento global no existe.

El mismo Chomsky en el 2012² vuelve sobre la idea de no persona aplicada a quienes no acatan la doctrina del Estado, y propone la expresión *no historia* para referirse a la suerte corrida por *no personas* suprimidas de la historia por los historiadores oficiales. Sugiere conmemorar aniversarios de *no historia* como pueden ser las “guerras secretas” de Estados Unidos contra Laos y Camboya, o el genocidio de survietnamitas en la década del sesenta. Hoy tenemos ejemplos por doquier de cómo quienes detentan el poder del Estado se reservan para sí la potestad de decidir quién hace parte de la historia y quién no, de acuerdo con lo que se defina desde la razón de Estado.

Y es precisamente la razón de Estado la que está definiendo en Colombia en la actualidad qué es investigación y qué no, quién es investigador y quién es *no investigador*, y qué tipo de publicaciones pueden denominarse científicas y cuáles no. El lugar desde el cual se pueden hacer este tipo de definiciones y clasificaciones con pretensión de autoridad, es decir, como plantea Weber, con probabilidad de obtener obediencia a un mandato, no es otro que la razón de Estado, ese centro del poder tan arrogante hacia sus gobernados como claudicante frente a los poderes del ámbito global. Colciencias es la entidad encargada de llevar adelante la razón de Estado, exhibiéndola como un estandarte para hacerle frente a todo aquél que tenga la osadía de intentar producir nuevos conocimientos o de ponerlos en circulación en la sociedad. Durante el año 2017 se surtieron dos procesos en Colciencias tendientes a un mayor control estatal sobre lo que pueda ofrecerse válidamente como investigación: Por un lado, la convocatoria para la indexación de revistas científicas colombianas especializadas, que establece los nuevos requerimientos de Publindex, y por otro lado la nueva convocatoria de reclasificación de los grupos de investigación. Ambos procesos encaminados a elevar aún más las exigencias en materia de productividad académica a los investigadores del país, con el propósito de hacer más competitivo el Sistema

1 Una versión del presente artículo fue publicada como el editorial del Boletín Virtual REDIPE, vol. 6, No. 3, marzo de 2017, Cali, Colombia.

2 CHOMSKY, Noam (2017). *Porque lo decimos nosotros. Ideal democrático, estrategias de poder y manipulación en el siglo XXI*. Paidós - Planeta, Bogotá.

Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en el concierto del mercado internacional del conocimiento y la información, un mercado dominado por grandes polos de poder económico y político a nivel mundial. A través de la actuación de Colciencias sobre la intelectualidad colombiana, el Estado persigue mayor control sobre la producción científica, al tiempo que reduce la inversión en ciencia y tecnología y desvía los recursos asignados en este rubro a los departamentos, hacia la construcción de vías terciarias. Un Estado severo ante sus científicos, pero sumamente laxo frente a sus políticos y sus prácticas privatizadoras de los bienes públicos. Baste un solo ejemplo del impacto de la razón de Estado aplicada a los investigadores del país. El efecto directo de los nuevos requerimientos de Publindex sobre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es poco menos que catastrófico: Con la aplicación del nuevo modelo de clasificación, de las 19 revistas científicas que publica la universidad, de las cuales 13 estaban indexadas, sólo quedan 7, aunque con menor categoría en el nivel de indexación. Las demás quedaron por fuera de la clasificación, lo que significa que ya no se consideran publicaciones científicas, o mejor sería decir, que la razón de Estado no las considera dignas de ser catalogadas con el nivel científico requerido por los centros internacionales de poder sobre el saber.

Algo semejante ocurre como resultado de la nueva medición de la productividad académica de los grupos de investigación. Sólo unos logran “niveles aceptables” de científicidad, medida ésta a través de índices econométricos, y sus miembros entonces ganan el reconocimiento oficial como investigadores. Los demás de *facto* quedan convertidos en *no investigadores*, recibiendo por castigo la invisibilidad de sus producciones y la proscripción de sus nombres.

De esta manera responde nuestro país al nuevo ordenamiento mundial del capitalismo cognitivo, que adquiere los mismos ribetes del capitalismo salvaje en general: Sólo sobrevivirán los que logren vencer al adversario -entiéndase por adversario a todos nuestros semejantes-. Los demás quedan relegados a la *no historia*. Ya lo había dicho Thomas Hobbes en el siglo XVII: “El hombre es lobo para el hombre”.

Pero por suerte la realidad de la ciencia y de la academia no se reduce a éstos circuitos del biopoder. La dignidad conserva su propio espacio. Quien ha sido puesto en condición de subalternidad no escogió nunca ese destino, pero puede reconocerse a sí mismo como subalterno y

“Podríamos colegir que quienes deciden quién es y quién no es persona, son los mismos que hoy están decidiendo que el calentamiento global es un *no problema*”

buscarse un lugar como sujeto en la historicidad. Así, reconocerse como *no investigador* puede adquirir connotación de afirmación, y la *no investigación* puede erigirse como una categoría de resistencia. Reconocerse como *no investigador* significa entonces afirmarse en una posición de subalternidad crítica y activa, que toma distancia de las lógicas de la marginalidad y el silencio, tan funcionales para el mercado académico. En países periféricos como Colombia reconocerse como *no investigador* representa asumir el reto de la construcción o reconstrucción de las comunidades académicas y científicas (si así se pueden seguir llamando) que actúan en clave de resistencia y participan de las redes de intercambio y comunicación con pares tanto de la periferia como del centro, en donde también se reproducen las asimetrías en relación con los centros de poder sobre el saber.

En esta misma perspectiva de la negación como afirmación, el 24 de septiembre de 2015 el profesor Carlos Vasco pronunció un *no discurso* con ocasión del doctorado *honoris causa* que le otorgó la Universidad Nacional de Colombia. En ese bello texto, el profesor Vasco considera ese título como una compensación por la degradación de que fue objeto por parte de Colciencias, al clasificarlo en la categoría de “investigador junior”, luego de una larga carrera de innegables méritos e innumerables aportes a la ciencia y a la educación, incluido su papel como coordinador de la llamada “Comisión de sabios” que hizo importantes recomendaciones para el desarrollo científico del país a finales del siglo pasado.

En su *no discurso* el profesor Vasco invita a los grupos que investigan en campos como la filosofía, la ética, la epistemología, las artes, la historia, las ciencias humanas y sociales, la filología o la pedagogía, a retirarse de las convocatorias en las que Colciencias aplica sus modelos de medición, siguiendo el ejemplo de su propio grupo de investigación del Doctorado Interinstitucional en

Educación, clasificado en A, letra vacía de sentido a la que no le concede ningún valor.

Su no discurso lo culminó con una contundente frase de afirmación de una posición ética y política contraria al régimen de verdad impuesto por Colciencias: "No he dicho". Con lo cual, sentenció lo dicho como la aceptación de un merecido reconocimiento y a la vez como una más que justificada crítica al "establishment" de la investigación científica. Un buen ejemplo de elegante y divertida manifestación de pensamiento crítico. Y también una muestra de que la pretensión de dividir el campo intelectual en investigadores y *no investigadores* constituye de alguna manera un bumerán. Los *no investigadores* se afirman en la crítica y se pueden enfilear en caminos alternativos, que buena falta hacen en el campo de la producción y apropiación social del conocimiento/saber.

Como categoría de resistencia, ser *no investigador* no posee connotación de negación, pues no pone de relieve condición alguna de inferioridad. Al contrario, destaca su carácter afirmativo de prácticas de resistencia frente a sistemas de exclusión y de negación del sujeto, prácticas como las de las *no personas* que conforman el pueblo palestino y tantos otros que a diario ratifican su lucha por el reconocimiento y por ocupar un lugar en la historia. El *no investigador* se afirma en la insumisión.

Y en ese mismo horizonte ético-político se sitúan las publicaciones *no indexadas* que se visibilizan en perspectiva de resistencia. Claramente en contravía de la indexación y su significado de creación del otro como un no otro, o un otro no legítimo, no merecedor de ser leído por otros, el sentido de *no indexada* que se atribuyen ciertas publicaciones se percibe quizás como la construcción de un *nosotros* alternativo. Un *nosotros* que reúne a investigadores y *no investigadores* que no renuncian a la publicación de textos de las más altas calidades académicas, pero que no lo hacen para satisfacer los requerimientos de la razón de Estado,

sino de acuerdo a exigencias que responden a principios de autorregulación de las comunidades.

El *no investigador* se empieza a construir socialmente en el complejo transcurrir de las globalizaciones, en un horizonte de sentido contrahegemónico. Sus referentes epistémicos seguramente se encuentran en el sur.

“Reconocerse como *no investigador* significa entonces afirmarse en una posición de subalternidad crítica y activa, que toma distancia de las lógicas de la marginalidad y el silencio.”

“Un Estado severo ante sus científicos, pero sumamente laxo frente a sus políticos y sus prácticas privatizadoras de los bienes públicos.”