Eje 5:

Infancias y Juventudes: Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, desafíos y articulaciones

Coordinadores de Eje:
Nicolás Arata, Héctor Fabio Ospina, Mónica Salazar,
Jhon Fredy Orrego, Patricia Jiménez.

Créditos imagen: freepik.es

Latinoamérica es un continente joven, que se encuentra en permanente crecimiento, que cada día se extiende más y más. No en su territorio físico, pero sí en el intelectual e ideológico, gracias a sus gentes, quienes a partir de sus ideas están llegando a cada rincón del mundo, con su forma particular de entender y generar cambios importantes en la realidad.

En este territorio, nuestro territorio, están sucediendo grandes cambios a nivel político que afectan diversos aspectos de la vida internacional, como las recientes propuestas de Donald Trump de cerrar la frontera entre Estados Unidos y México, en su campaña por la presidencia de Estados Unidos, la reapertura de las respectivas embajadas en Estados Unidos y Cuba, que acaban con más de 50 años de rupturas diplomáticas entre estas dos naciones, los diálogos de Paz en la Habana que buscan poner fin a más de 50 años de guerra interna en Colombia, entre muchos otros sucesos que transformarán, significativamente, la dinámica en el continente durante los años venideros.

En el marco de estos acontecimientos, como en todo momento histórico de la humanidad, la educación juega un papel sumamente importante, pues en ella que las comunidades encontrarán los insumos para atender estos cambios, pero más para promoverlos. Es por esto que se convoca a aquel estilo que ha caracterizado a la educación latinoamericana, que nació y creció en medio de los movimientos populares, de las exigencias por calidad de vida mejor y que se ha convertido en escenario de prácticas anticolonialistas, que dan apertura a la diversidad de pensamientos y permanentemente se nutre de prácticas y experiencias igualmente diversas.

Se convoca la educación popular, aquella que empezó a consolidarse en medio de grandes movimientos políticos que marcaron la segunda mitad del siglo XX en América Latina, desde Cuba hasta Argentina. Un estilo educativo que trasciende cualquier finalidad enciclopedista y permite la construcción de escenarios políticos; sin desconocer la importancia de la escuela y la educación formal, se extiende a las comunidades, a los sectores populares para, desde las personas que los habitan, transformar sus realidades.

Hoy por hoy, la educación popular, fundamentada fuertemente en los postulados de la pedagogía crítica en autores como McLaren y Giroux, es llamada nuevamente para atender las contingencias que se están generando, para potenciar un pensamiento crítico que posibilite la renovación de un continente en tránsito social, cultural, político y económico. Y para ello, se requiere la generación de nuevas iniciativas, para fortalecer el futuro de cada país y sus comunidades; para lo cual es necesario reconocer las experiencias que están siendo lideradas para los niños y jóvenes de nuestros territorios, pues ellos serán los encargados de atender estos cambios en su vida adulta y de continuar preparando a cada generación.

De igual manera, una educación popular que, en sus inicios, fundamentó sus principios en los movimientos sociales anticolonialistas y, más adelante, en las epistemologías del sur, hoy convoca a los maestros y maestras, sindicalistas, artistas, gentes de la política, movimientos feminista, y demás actores sociales y culturales para, desde la polifonía, generar espacios para la participación ciudadana y la transformación de la sociedad y sus instituciones (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño y Cardona, 2011).

Esto, nos permite reivindicar lo popular como escenario de renovación cultural, de las realidades y de los proyectos de vida comunitarios, con fundamento ético de lo humano y con garantías de dignidad y justicia; pilares desde los cuales se sustenta la posibilidad de construcción de una verdadera cultura política hacia la paz y la no-violencia.

En palabras de Fisas (2006) “El reto de la educación y de la cultura de paz, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia” (p. 356); por todo lo anterior, este eje convoca a todas aquellas construcciones y experiencias que las comunidades, a lo largo y ancho de América Latina y el mundo, que están desarrollando para empoderarse de la escritura de su historia y de los cambios que están sucediendo en su ámbito local, sin desconocer la inexorable influencia del escenario internacional.

INDICE

EJE 5

MESA 5_02 1802

Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular, desafíos y articulaciones 1802

Itinerando por la memoria intercultural del colegio san bernardino de Bosa 1803

El aula estructurada: como alternativa reivindicativa en educación..... 1812

Pedagogía de la indignación en jóvenes universitarios. Una narrativa de aula centrada en el ethos y hábitos virtuosos 1822

Escenarios educativos: contextos para la construcción de identidad..... 1831

Pedagogías críticas desde la narrativa de educadores y educadoras infantiles 1837

La práctica profesional educativa una mirada desde la construcción curricular del estudiante 1846

El proceso de práctica educativa: una mirada desde el docente en formación. Aspectos buenos, no tan buenos y otros por mejorar 1853

Formación de maestros y maestras para la infancia en: política, paz y democracia. Prácticas pedagógicas e investigación en Escuela Normal Superior Distrital María Montessori..... 1859

MESA 5-05.....1869

Ecología Política y pensamiento crítico 1869

Aportes de la Red de familias quindianas custodias de semilla al Paisaje Cultural Cafetero 1870

Escuela de Derechos Humanos y defensa del Territorio en la Universidad del Quindío... 1876

Conversar para aprender. Agricultura urbana en el Quindío 1883

Pensar en lo cotidiano, preguntarse por la subjetividad y desarrollar el potencial político para la construcción de convivencia, paz y ciudadanía 1891

Mesa 5_06.....1899

¿el puente está quebrado con que lo curaremos?: integración y participación de la familia, la escuela y la comunidad en propuestas alternativa de desarrollo educativo y comunitario para el fortalecimiento cultural, social y afectivo de la educación para primera infancia y la básica primaria.....1899

El aprendizaje y sus dificultades: un asunto de casa..... 1900

Reconocimiento de la persona con disminución cognitiva como sujeto político en el campo educativo: facilitadores o barreras desde la mirada familiar 1906

El papel de las prácticas de crianza en el rendimiento escolar 1913

El apoyo social como eje articulador entre escuela-familia-comunidad para afrontar la educación infantil en condiciones adversas 1923

La literatura como práctica educativa para el reconocimiento del ser..... 1931

Cartas para crecer con amor..... 1939

Desafíos de la educación intercultural en la escuela..... 1946

Los saberes a enseñar en la escuela una posibilidad de encuentro con los otros..... 1954

Relevancia de la comunidad y la familia para una propuesta educativa coherente 1960

Estructuras de los modelos mentales que posee la familia en torno a las escuelas Francisco de Paula Santander y Andrés Bello 1965

MESA 5_08 1971

Representaciones sobre las infancias y las juventudes en los discursos vinculados con el campo educativo.....1971

El acompañamiento de los adultos a los niños en el inicio de la escolaridad. La construcción de sentidos frente a las trayectorias reales de los alumnos 1972

Caminar sin mirar atrás y tampoco ver hacia adelante: una aproximación a la experiencia temporal de jóvenes estudiantes de carreras técnicas en la ciudad de Bogotá, Colombia.. 1980

MESA 5_10 1987

Agenciamiento cultural y performance 1987

Diálogos Infantiles Para La Paz: Estrategias Radiofónica Para Fortalecer En Niñas Y Niños La Participación Y Construcción De Propuestas De Paz..... 1988

Cuerpo y movimiento desde la experiencia creativa interdisciplinar 1996

Desarrollo y agenciamiento cultural para la construcción de paz..... 2006

Arte y agenciamiento cultural para trascender el dolor y transformar el conflicto 2015

El hecho escénico y el acto performativo con enfoque educativo transcomplejo como transformadores de la realidad social y comunitaria..... 2023

Aprender a investigar y agenciar cambios culturales: una experiencia en Manizales..... 2029

Mesa 5_12.....2037

La pedagogía critica: un desafió para maestros y maestras en la transformación de sus prácticas pedagógicas 2037

La bici-clase: un espacio para la interacción de saberes..... 2038

Educar: ¿Para cual paz? 2046

Formación docente: una propuesta desde la IAP para promover educación ciudadana 2053

Pensamiento crítico en estudiantes de comunicación social de la corporación universitaria minuto de dios – centro regional Neiva 2062

Las Huellas Vitales y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden estudiantes con discapacidad..... 2072

Los diversos significados y sentidos de las palabras: Intervención pedagógica desarrollada desde el área de semántica de la lengua castellana 2083

MESA 5_14 2090

Investigación biográfico-narrativa en educación: infancias, juventudes, paz y memoria 2090

Narrativas de infancia: lo que cuentan los niños de la escuela y los maestros de su infancia escolarizada. Motivaciones en perspectiva 2091

"Mudar de vida": narrativas biográficas de crianças imigrantes 2098

Construyendo la "condición de adolescencia". Un análisis que devela el estigma y la invisibilidad..... 2107

MESA 5_16 2123

Trayectorias del pensamiento crítico para la movilización social y educativa en los programas de posgrados en educación.....2123

De turista por mi vereda..... 2124

Proyectos pedagógicos: Educación para la salud con primera infancia por médicos en formación 2130

El lenguaje de las emociones en la formación de profesores. Configuración de sentidos a partir del ejercicio de la docencia 2138

Aula viva: vivencias escolares en el Tolima..... 2145

Comprensión de las transformaciones socioeducativas desde el pensamiento crítico en los posgrados del Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud -CEANJ - de la Universidad de Manizales y el Cinde 2153

MESA 5_17 2162

Pensamientos, relatos, gente, en clave de pedagogía crítica 2162

Una mirada alternativa desde la educación popular, al flagelo de las SPA en la escuela pública bogotana 2163

La escuela como espacio de seducción y comprensión de realidades 2170

Sistematización: Una forma innovadora de investigación. Visión transformadora y crítica de una realidad 2176
Educación política para la primera infancia; una propuesta de educación inicial devenida de la educación popular 2182
Interculturalidad, universidad y pedagogia crítica: una experiencia educativa en una comunidad originaria de Colombia 2189
Experiencia de viaje con Fernando Soto Aparicio: ejercicio de acción política con estudiantes sujetos sentipensantes, en el colegio Fernando Soto Aparicio I.E.D. de Bogotá 2197
Las clases de ciencias sociales como espacio para sentipensar. El mundo con los adolescentes 2205

MESA 5_18 2213

Experiencias de formación en investigación, con niños, niñas y jóvenes, desde perspectivas críticas 2213

Las ciencias naturales y la investigación en contextos socio-científicos 2214
Desarrollo del pensamiento aleatorio a partir de un proyecto en contexto rural colombiano 2222
El compromiso social desde la investigación participativa de los jóvenes 2229
Infancias, juegos y juguetes, prácticas educativas desde una perspectiva diferenciadora .. 2238

MESA 5_20 2246

Infancias, saberes escolares y prácticas culturales 2246

La escuela como comunidad, una opción para la creación de capacidades 2247
La infancia: entre la política y el saber 2255
Escenas de lectura: intervención normalista en la formación de lectores infantiles en Colombia 1927-1945 2264
Hacia la configuración de un mapeo de los programas que ofrecen formación a maestros para la educación de las infancias en Colombia 2275

O papel da mediação na teoria histórico-cultural e os processos de socialização e de humanização da criança 2283

MESA 5_02

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS Y EDUCACIÓN POPULAR, DESAFÍOS Y ARTICULACIONES

Coordinadora: María Piedad Duque Valencia.

Itinerando por la memoria intercultural del colegio san bernardino de Bosa

JHON EDINSON LÓPEZ GARZÓN.
BLANCA MARÍA PERALTA GUACHETÁ.

Cuando pensamos en la periferia de una ciudad, muchas veces los imaginarios son tan fuertes que se convierten en prejuicios que estigmatizan estas zonas como lugares peligrosos, es lo que ocurre cuando en Bogotá se nombra el barrio San Bernardino; de hecho, los medios de comunicación alimentan con su amarillismo esos miedos, creando de esa manera un tipo de "sentido común" con el que se advierte que las periferias albergan toda suerte de situaciones sociales desfavorables. Entonces vienen imágenes de robos, drogadicción, maltrato familiar, pandillas juveniles y un largo etcétera que en conclusión sugieren peligro.

Sin embargo, al realizar una revisión histórica de la localidad de Bosa donde se encuentra San Bernardino, encontramos que es un territorio dotado de características singulares y una historia de cambios y permanencias. Antropólogos datan un primer poblamiento entre el siglo VIII o XI, ya que los suelos eran propicios para la agricultura y porque el río Tunjuelo posibilitaba un sistema de irrigación para los cultivos, por eso se estableció la sociedad Muhysca en Bosa (Correal, 1977); su organización fue autónoma, con el cacicazgo como forma de gobierno.

En tiempos de la colonia, este territorio es trastocado por los europeos que llegan con otras relaciones con la tierra. Entonces otra racionalidad se impone a sangre y fuego junto a un sistema de producción pre capitalista (Buenaventura, 1976); con ello el territorio al igual que todo lo que produce, pasa a ser una mercancía que se compra y se vende, expropiando a los legítimos dueños condenándolos a la marginalidad. Es en este contexto de cambios y permanencias, de pobladores originarios y venideros, donde se inscribe la emergencia del colegio llamado San Bernardino, al

igual que el barrio que lo circunda, un espacio donde convergen hoy los diferentes actores sociales, tanto de este territorio, como procedentes de otras regiones del país.

La construcción del colegio cumple más de 100 años, pues, en 1915 nace legalmente con el nombre de Escuela Rural de San Bernardino; contaba con una sola habitación no muy grande y pequeñas ventanas con marcos de madera muy al estilo colonial.

> …la escuela estaba construida en bahareque y tenía una sola puerta. Su techo estaba poblado por paja y ahí nos metían a todos los niños. No había sino una sola ventana. Y era en el mismo sitio donde está el colegio grande, el de ladrillo. Ahí estudiamos los primeros indios de la comunidad. (Rosa Chiguasuque, 96 años de edad, Panqueba, 2006)

Un aspecto importante a señalar es que, este salón no tenía ni cercas, ni muros que impidieran la interacción con la comunidad. En los relatos, se cuentan los cambios en la escuela, las palabras de sus exalumnos rememoran sus momentos más significativos:

> antes se podía salir hasta el río Tunjuelito a jugar, muchos niños se metían a bañar, hasta pescaban ahí, ya después fue que cerraron todo el colegio y ni más, no dejaban salir a nadie, entonces mis onces me las echaban, porque ya no se podía ir a la casa. (Oswaldo, 2012)

Ancestros, abuelos y abuelas de hoy, fueron las primeras generaciones instruidas en el colegio San Bernardino, ellos siempre han establecido una relación directa entre el colegio y su territorio, ya que repartían su tiempo entre los quehaceres escolares con sus labores agrícolas y prácticas indígenas propias. La historia del colegio San Bernardino estuvo marcada por una educación de tradición rígida e inflexible con las formas de vida propias de las comunidades indígenas, so pretexto de corregir los “malos” hábitos, como, por ejemplo, hablar su propio idioma, que no permitían, según la educación de la época, el “desarrollo y el progreso” en el territorio.

Las nuevas generaciones que conviven hoy en el San Bernardino son mucho más diversas y su sentido de apropiación territorial es diferente al de las primeras generaciones, incluso hay una gran cantidad de niños y niñas provenientes de tierras de la costa pacífica y otras regiones del Colombia, lo que hace que sea muy marcada, últimamente, la presencia de familias afrodescendientes en el colegio. Además, han llegado estudiantes de casi todos los rincones de Colombia, víctimas de las diferentes modalidades de desplazamiento forzado que existen en nuestro país. La relación entre ellos y territorio es distante, como el río,

> …donde ya nadie arrima por lo apestoso que se ha vuelto, es más, ya no queda donde cultivar, para que se asomen a la tierra y sepan que es eso, por eso es que no sienten como suyo las cosas. (Villamizar, 2012)

Sin embargo, para los niños y niñas el colegio es casi su único hogar. Pues bien, van al colegio porque quieren; así que fue necesario aprovechar al máximo su entusiasmo por estar en el colegio, para hacer algo con ellos, algo más, que aprender de las asignaturas. Fue así como se llevaron a cabo varias iniciativas por parte de algunos profesores que empezaron a pensar cómo y qué hacer para que tuviera sentido los procesos educativos.

La primera de ellas fue, *Rewoayabtyba* (Panqueba, 2006) medio por el cual se hizo evidente para toda la comunidad educativa la riqueza cultural que existía en el territorio, la cultura Muhysca. Luego por medio de *Muiskanoba* (Panqueba; Peralta y Huérfano, 2005) se reconstruyó la historia de los colegios distritales San Bernardino, La concepción y Leonardo Posada.

Esta indagación confirmó que era desde las vivencias presentes y pasadas de la diversidad étnica y cultural, que se podía construir “otra” escuela. Luego vino, *San Bernardino: Territorio de Aprehendizajes, Palabras, Afectos y Barro* (Ortiz y Peralta, 2008) donde se cuenta que las historias de vida determinaban en gran parte la forma de ser y estar en el colegio de maestros y estudiantes.

Consideramos entonces como un camino posible, aquel relacionado con la perspectiva intercultural, dado que este territorio vive una diversidad cultural, similar a la de Colombia, por que como lo anota Vigil (2006) "…la interculturalidad es a la vez concepto y una realidad que comprobamos día a día…" precisamente así es en el colegio. Podemos decir también que, suponer la Interculturalidad como desarrollo armónico entre las culturas es nuestro ideal.

A partir de investigaciones iniciamos la conceptualización sobre la interculturalidad en la escuela y desde la escuela. Como resultado de los análisis desarrollados, a través de las itinerancias por los territorios y el tejido de ideas, pensamientos y afectos, definimos interculturalidad como: el tejido que podemos trenzar entre los diversos territorios que cada comunidad pueda tener, o en los que pueda estar, vivir, pensar, o por los que pueda recorrer. De otro lado, entendemos territorio como: ser-lugar, ser-espacio y ser-centro, es la piel misma. Los conocimientos se construyen desde los patrimonios legados por las diversas culturas y/o pueblos ancestrales y actuales del colegio. Incluso el cuerpo ha sido la excusa para que las almas se encuentren y de esta manera, cada quien pueda construir su sentido de estar y ser en la escuela, porque en nuestra corporeidad hay memoria, territorio, afectos, patrimonios culturales, saberes.

Nuestro trabajo se ha centrado fuertemente en la perspectiva intercultural y está plenamente soportado en la memoria de quienes hacemos parte de la comunidad educativa y de quienes han vivido en el territorio donde está el colegio. Hemos desarrollado nuevas formas de aprovechar educativamente la diversidad cultural, reconociendo que lo común a todos es precisamente la diversidad, y que ésta, ha de ser tenida en cuenta en los diseños y propuestas de intervención educativa, porque consideramos imprescindibles para la construcción de una sociedad "otra".

Se ha consolidado entonces, un grupo de maestros con los que tratamos de construir una comunidad educativa más autóctona, sumándonos al esfuerzo de un proyecto social y político en Latinoamérica: el *Socialismo Raizal*; fundamentado en la potencialidad creadora de los pueblos ancestrales, la visión crítica y descolonizadora del conocimiento, y los valores y principios

comunitarios originarios. Por eso son tan importantes nuestras familias indígenas y afros; pues, estos pueblos de base son determinantes en la conformación de nuestras naciones del sur de América (Borda, 2008).

A partir del año 2012 implementamos diversas experiencias; pero, además, nos preguntamos, ¿cómo podemos comunicar eso que somos? y ¿cómo comunicamos esas construcciones que día a día hacemos de nosotros mismos? Es cuando nace el **Consejo de Etnias** como un espacio de construcción colectiva de lo que somos.

En esencia lo que hicimos fue propiciar cambios en el desarrollo de la cotidianidad de la escuela. Aquella que reprimía el pensamiento ancestral, hoy lo está recuperando. Como resultado de este esfuerzo, los estudiantes encontraron en el Consejo de Etnias la tranquilidad de ser, estar y hacer desde su esencia como sujetos raizales[1]. La intención de que exista un espacio libre en el que se dé un encuentro intercultural, es que sea a través del diálogo de saberes, el intercambio de vivencias y el trabajo colectivo; que podamos apreciar y resignificar los valores propios, las memorias de nuestros pueblos ancestrales y que reencontremos nuestras raíces, tanto de indígenas como de afrodescendientes.

Hoy son más de 240 estudiantes niños y niñas de entre 7 y 15 años de comunidades indígenas y afrodescendientes con los que, nos encontramos en y desde las ignorancias que tenemos de nosotros mismos, para luego irnos descubriendo caminando juntos por varios senderos

[1] Al usar el término raizal asociado a las dimensiones del sujeto, intento re-valorar el principio de origen de los pueblos ancestrales, para quienes es fundamental la relación con la tierra y anclan a ella su propia existencia. El uso de este concepto surge a partir de reflexiones sobre qué tipo de sujeto intercultural formamos en el Consejo de Etnias; entonces entendí que los niños y niñas además de pertenecer a una etnia afrodescendiente o indígena, comparten el vínculo afectivo con la tierra y a partir de ahí se relacionan con ella de una manera muy particular. Poseen sensibilidad y disposición para valorar sus tradiciones culturales y la enraízan en el territorio donde se encuentran.

territoriales en los que indígenas y afrodescendientes nos contamos cuentos de los abuelos y abuelas, para hallar en la tradición oral la fuente de los saberes milenarios.

Hemos cartografiado juntos, nuestras memorias para inscribir en el territorio e ir tejiendo colectivamente las cotidianidades, las vivencias, los afectos, los aprendizajes que nos brindan la tierra, nuestros encuentros y desencuentros con los pobladores, entre otros saberes. De esta manera también damos sentidos y significados nuevos a la forma de interrelacionarnos con los elementos que nos rodean; también simbolizamos el territorio a partir de lo que contemplamos en las itinerancias por el territorio ancestral, aquellas que se han convertido en aulas abiertas llenas de vida y conocimiento.

A través del arte expresamos el pensamiento legado en las pictografías y petroglifos de los antepasados, que nosotros re-elaboramos para actualizar las huellas de las presentes generaciones; aprendiendo a hilar la sabiduría ancestral con la que construimos en el presente. Incluso hemos seguido los pasos de los bailes tradicionales de nuestras culturas y escuchamos los mensajes en la música de la naturaleza, interpretada con quenas y tambores. Colectivamente construimos conocimientos propios de los andes y de las costas, viajamos en los cantos familiares por las regiones de Bacatá[2] y Colombia.

Exploramos las ciencias botánicas y medicinales para curar el cuerpo y alma; pues con-sentir las plantas, hace que nos comuniquemos con sus esencias, sus fragancias, sus sabores, prácticamente con todas sus características y propiedades. Los estudiantes accedieron al saber del uso práctico de estas medicinas ancestrales con sus abuelos.

Afortunadamente con el Consejo de etnias, hemos tejido lazos de amistad y solidaridad tan fuertes, que tenemos una familia extensiva en el *San Berno*, al estilo afrodescendiente y armonizamos la comunidad con rituales a la manera de los indígenas. Revivimos principios

[2] Nombre original de la ciudad de Bogotá en idioma Muscubum de la comunidad muhysca.

comunitarios, como la reciprocidad, ya que ofrecemos nuestros esfuerzos, pensamientos, afectos en el trabajo colectivo; valoramos la palabra porque nos da entendimiento sobre la existencia y esencia del otro, la escuchamos con atención y respeto para tejer juntos pensamiento. El Consejo se convirtió en el momento de compartir la alegría que sentimos de estar acompañados, es donde también tiene lugar el cuidado del otro; es el tiempo de construir memorias con valor y significado; es un saber ancestral que se hace práctica cotidiana.

En cuanto a la participación de los estudiantes en este proceso, hemos determinado que sea de carácter libre, valorando la libertad como principio de vida; son ellos quienes deciden si asisten o no al Consejo, dándoles la posibilidad de ejercer su libertad y determinación como sujetos autónomos. El consejo es de carácter extracurricular, por eso no condicionamos su asistencia con notas o recompensas de ninguna clase, sin embargo, es claro que allí encuentran la satisfacción de ser ellos mismos y de aprender de sus propias familias, del territorio y de sus culturas, por eso siguen asistiendo a los encuentros. El Consejo de Etnias es hoy un escenario legítimo de construcción de saberes ancestrales dentro del San Berno, dentro de la escuela estatal. Mostramos que es posible que la educación tradicional puede acoger los saberes tradicionales de los pueblos ancestrales y hacer de ellos una posibilidad de pensarse y ser diferente en la ciudad.

Después de resumir la vida tejida en el *San Berno*, es decir de realizar esta revisión de la memoria intercultural que construimos, podemos decir que compartimos elementos comunes como pueblos raizales[3] (López, 2012) que somos sensibles frente al territorio, a las vidas de los otros, a las historias y vivencias que nos hacen entender al otro y hacer que el otro habite en mí; nos hemos

[3] El maestro Orlando Fals Borda nos presenta una perspectiva decolonial y liberadora para la construcción de una sociedad basada en lo propio, fundamentada en reconocer como comunes los valores y principios de nuestras comunidades afro e indígenas; quienes echan raíces para mantener vivas sus tradiciones. Y vemos la posibilidad de que sea a partir de retornar a nuestras raíces originarias que logramos despertar las memorias guardadas en nosotros mismos.

fortalecido y damos pasos firmes y seguros en este camino a la construcción de una cultura de la diversidad, de paz y armonía entre los pueblos de nuestra Colombia.

Sabemos que es mucho lo que nos falta crecer como comunidad intercultural, seguimos dando pasos tranquilos y seguros hacia la consolidación de esta propuesta "otra" que, de valor a la sabiduría de nuestros pueblos raizales, quienes nos enseñan a aprender, y aprendemos de ellos para enseñar.

Referencias

Buenaventura, N. (1976). *Pre-capitalismo en la economía colombiana*. Bogotá: Los comuneros.

Cabildo Mhuysca de Bosa. (2012). *Resignificación territorial Bosa*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Fals, B. O. (2008). *El Socialismo Raizal y la Gran Colombia Bolivariana*. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

López, J. (2012). *Creación de espacios de encuentro intercultural para la construcción colectiva de territorialidad étnica raizal en el colegio San Bernardino de Bosa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortíz, L. y Peralta, B (2007). *San Bernardino. Territorio de aprehendizajes, palabras, afectos y barro*. Sistematización del proyecto San Bernarte, recorriendo el territorio muisca de Bosa.IDEP. Bogotá.

Panqueba, J. (2006). "Experiencia reowayabtyba". Informe final de la investigación titulada: *El "otro" lado de Bogotá: experiencia global de reconstrucción étnica en la comunidad indígena muisca de Bosa, desde sus memorias y cotidianidades*. Bogotá, D.C: IDEP, Recuperado de http://centrodocumentacion.idep.edu.co:8090/multimedia/00000423.pdf

Panqueba, J. y Arturo Huérfano (2006). *MuisKanoba: territorios de aprendizajes para cotidianidades interculturales*, Recuperado de

www.idep.edu.co/.../muisKanoba-territorios-aprehendizajes-cotidianidades-interculturales.pdf

Peralta, B. y Panqueba, J. (2009). Itinerancias territoriales y patrimonios ancestrales para la escuela intercultural. En: Autores varios. *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009*. (pp 161-179). Bogotá: IDEP.

El aula estructurada: como alternativa reivindicativa en educación

ALEJANDRA PEÑA ESCOBAR.

HÉCTOR HERNANDO QUINTERO GÓMEZ.

Hace cinco años recibimos[4] el diagnóstico de Alejandro nuestro hijo mayor "Autismo de Mediana Funcionalidad". Ya sabíamos que muchas cosas eran distintas en él, comparado con su hermano el desarrollo era diferente. Su lenguaje tenía un mínimo avance para la edad, era evidente su ecolalia y la tendencia a usar el "yo" para implicar a todos los que interactuaban con él. Tenía poca interacción con otros niños y adultos, presentaba dificultad para solicitar, expresar, reclamar y explicar hechos, lo que conllevaba manierismos, gritos, golpes, llanto frecuente, aislamiento y autoagresión. Eso había generado una serie de acciones asociadas a nuestra experiencia profesional, que se hilvanaban en el interés de generar en él distintos niveles de respuestas en las áreas ya expresadas en lo sintomático y sígnico. Por esa razón el diagnóstico no nos inhabilitó, al contrario, generó una energía de trabajo (ligada a la angustia) que impulsó la búsqueda y uso de métodos, pautas, técnicas y herramientas trabajadas en otros países y ámbitos.

Después del diagnóstico lo primero que hicimos fue la construcción de piezas comunicativas que contenían todas las rutinas de casa y de lo que esperábamos en primer momento él resolviera de forma independiente. Las mismas evolucionaron con el tiempo abarcando otras esferas de la vida de Alejandro, la familia, la vida en comunidad, el vecindario, la ciudad; muchos conceptos básicos de lectura de mundo, la delimitación de figuras, tamaños y formas; el avance paulatino sobre conceptos de tiempo, espacio y naturaleza. El cambio en el tiempo también fue

[4] La descripción es hecha en primera persona del plural, presentado de forma diacrónica y sincrónica, dando cuenta de la reflexión como producto de una búsqueda constante de oportunidades para hacer viable el aprendizaje de Alejandro (nuestro hijo mayor)

evidente en el reemplazo de imágenes elaboradas por imágenes simples para luego llegar a palabras o frases escritas.

A la par de las piezas comunicativas se continuó con el protocolo previo al diagnóstico. Con el manejo hecho en casa Alejandro avanzaba en aprestamientos, habilidades y destrezas, sin embargo, en el jardín infantil sus logros eran invisibles. Al hablar con la docente ella expresaba que su rutina se limitaba a pasar hojas de libros y que su interacción era mínima. Solicitamos a las directivas y a la docente participar voluntariamente en las actividades rutinarias del aula y el tiempo libre, la respuesta fue “no es posible”, luego sugerimos trabajos estructurados, con agendas y fichas comunicativas y la respuesta fue la misma. En esa situación entendimos que el sistema educativo tradicional no contaba con los elementos normativos, administrativos, valorativos, teóricos y técnicos para acompañar las expresiones idiosincráticas de Alejandro, por el contrario lo marginaba y excluía.

Cerca de casa encontramos una escuela rural pública, que funcionaba bajo modalidad de aula multigrado, en ella conocimos una docente que nos brindó la posibilidad de trabajar con Alejandro y el resto de los niños de la escuela. Al empezar el acompañamiento, las actividades estaban ligadas a una práctica convencional de aula, donde el logocentrismo, la tendencia al control, la orientación vertical y el uso de presupuestos de un aula homogénea fueron la constante. Si bien preparábamos materiales apoyados en imágenes, experimentación, exploración, ejemplificación y una fuerte dosis de diversión, Alejandro terminaba satelitando las distintas actividades, así estuviera acompañado constantemente por uno de nosotros. Lo interesante del aula, fue la presencia de otros cuatro niños que no respondían a lo esperado en la planeación, si bien no se extrañaban al extremo de Alejandro, tenían poca implicación en lo propuesto para el conjunto de los participantes. Eso implicó como respuesta la formulación de actividades que tuvieran relación con la vida cotidiana de los niños, con sus gustos, habilidades y prácticas. Desatendimos los presupuestos normativos de formación escolar para los grados 0, 1 y 2, para asumir a cada niño

en su potencialidad sin perder en ese ejercicio la promoción de prácticas comunes y afines. Reconociendo la existencia de diferencias en las habilidades comunicativas, afectaciones psicológicas, desarrollo cognitivo y progreso académico, decidimos trabajar sobre las potencialidades, explorando en el tiempo lo que cada niño y niña presentaba como manifestación de dicha potencialidad.

A la par en casa seguíamos trabajando en las diferentes esferas sociocognitivas de Alejandro, con frecuencia los espacios de casa mutaban, creándose zonas de trabajo enriquecido, acompañadas de la cualificación de las estrategias comunicativas (agendas, mapas, tableros, grafos, pictogramas). Se intensificó la lectura y búsqueda de los distintos métodos y técnicas de manejo de niños con autismo, ello permitió avances significativos en la concentración y respuestas de Alejandro.

En la escuela las cosas no tenían la producción esperada, a pesar de los ejercicios diferenciados que trabajábamos, los desempeños estaban cercanos a las condiciones iniciales ya descritas, el tamaño del aula, el centramiento permanente en la docente, el uso de herramientas comunes, y el uso privilegiado del lenguaje oral como lugar de comunicación, restaban participación efectiva a Alejandro y a los otros cuatro niños ya enunciados. Simultáneamente a esta situación empezamos a trabajar en casa los presupuestos del método Teacch[5] desarrollamos herramientas, adaptación de espacios y una secuencia comunicativa que rápidamente demostró sus beneficios. Al estar estructurada cada actividad fue claro para el niño el paso a paso, cumpliendo con creciente habilidad los ejercicios presentados. Como resultado de ello el desempeño se

[5] Abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados), es una División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Su objetivo principal es prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad, reduciendo o removiendo los comportamientos autistas. Es un programa completo, de base comunitaria, que incluye servicios directos, consultas, investigación, y entrenamiento profesional". Tomado de "TEACCH. Más que un programa para la comunicación de Francisco Tortosa".

incrementó tanto en el desarrollo de las actividades, como en el nivel de habilidad e información que ellas implicaban.

Ante la evidencia decidimos llevar esta experiencia al aula multigrado de la escuela rural, creando una modificación del método Teacch, a la que llamamos Aula Estructurada. El presupuesto central de lo que nos proponíamos era invertir la lógica de participación de los niños con barreras cognitivas en aulas que promovían prácticas de inclusión. En la educación inclusiva se planteaba un aula en la que los niños con barreras pudieran participar, sin que ello conllevara cambios sustanciales para los niños neurotípicos que estaban acostumbrados a una lógica convencional de trabajo en el aula. En el caso de nuestra aula, los niños típicos - aquellos que no tienen barreras cognitivas – participaban plenamente de la lógica presupuestada para los niños atípicos, cambiando por completo su lógica convencional de aprendizaje. Es en ese sentido que hicimos la modificación del aula Teacch, en tanto esta última estaba direccionada para trabajar exclusivamente con niños atípicos (con autismo). Para entender esta última afirmación vale la pena acercarnos sucintamente a lo que es el aula Teacch.

Esta aula tiene una estructura física organizada de tal forma que el niño comprenda el lugar donde se realizan las diferentes actividades, la dinámica llevada en cada lugar, los apoyos que ha de recibir y el tipo de herramientas de trabajo que serán utilizadas. El fin principal de dicha estructuración es establecer pautas físicas, visuales y gráficas que le permitan al niño apropiar el paso a paso de las actividades desarrolladas cotidianamente. Cuenta con un sistema de comunicación simple, visible y generalmente graficado que ubica al niño en una estructura de tiempo, permitiéndole saber el paso a paso de su jornada escolar. Al estar agendado permanentemente tiene la posibilidad de saber su ubicación en tiempo, espacio y acción específica.

Cada lugar de trabajo tiene estructuradas las herramientas de tal manera que el niño sabe cuándo estas empiezan y cuando terminan, ubicándolas en puntos diferenciados para no confundir el material ya manejado. Generalmente las herramientas son cambiadas de un lugar de inicio a un

lugar de finalización, con ello se garantiza que la secuencia de herramientas trabajadas (generalmente numeradas de manera creciente) sea clara en lo comunicativo y en el manejo de lo espacial. Para el manejo de las herramientas, las mismas están clasificadas en un paso a paso que constituye rutinas de habilidad, identificación de condiciones, uso de objetos con una finalidad, creación de secuencias, hallazgo de similitudes/diferencias, aprestamiento de la motricidad, etc.

El *Aula Estructurada* fue construida de forma artesanal, se diseñó pensando en la guadua como el material para el inmobiliario de las zonas requeridas. Cada zona tenía una estructura diferente, que respondía a las necesidades de acompañamiento del docente, el tipo de herramientas a utilizar y el carácter individual, grupal o por parejas que se promovía en ella. La diferencia estructural fue apoyada con colores, cada zona tenía su propio color lo que la hacía fácilmente reconocible por parte de los niños.

Para estructurar el tiempo de trabajo en la jornada escolar y en cada zona se elaboraron unas agendas individuales fácilmente visibles en las que los niños tenían acceso a una información básica, el color les indicaba el lugar donde iban a trabajar, a la par que les indicaba el periodo de tiempo que iban a estar allí (por medias horas). La agenda se constituía en el indicativo de la secuencia de zonas en la que ellos estarían durante toda la jornada escolar. Para la programación de la agenda el docente acompañante tuvo en cuenta el interés y desenvolvimiento específico de cada estudiante.

Cada zona contaba con cuatro herramientas didácticas, las mismas eran fácilmente reconocibles al encontrarse en cajas marcadas del uno al cuatro, identificadas con el color de la zona. Ello facilitaba la secuencia de actividades, en tanto el cambio de ubicación de cada caja marcaba la conclusión de cada actividad. Las cajas pasaban de izquierda a la derecha, o de abajo a arriba.

Fueron estructuradas nueve zonas (ver gráfico número 1) zona roja para trabajo manual y gráfico con apoyo, zona verde para trabajo individual con poco apoyo y refuerzo; zona naranja para trabajo individual y grupal; zona amarilla para trabajo grupal inducido y emergente; zona azul clara para trabajo individual sin refuerzos y apoyos; zona azul oscuro para trabajo individual cara a cara con mucho apoyo y refuerzo; zona morada para el trabajo institucional de la docente titular: lectura, escritura y operaciones numéricas; zona intermedia para el trabajo de reiteración, ampliación y comparación; y la zona café utilizada para alimentación.

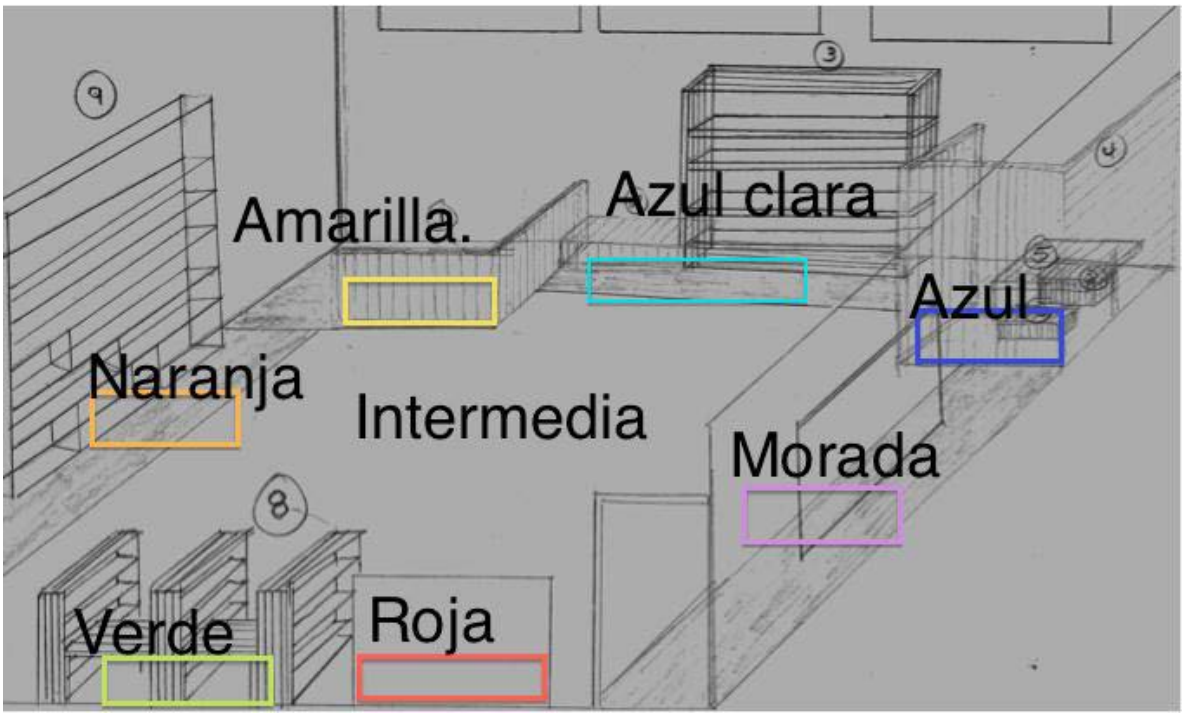


Gráfico número 1, Plano General del aula estructurada, Peña (2012).

El nuevo inmobiliario, el uso de las agendas, las cajas con herramientas didácticas y la delimitación de las secuencias en cada zona representaron un cambio evidente en la dinámica que se daba en el aula. En el periodo que trabajamos sin estructura, parte del tiempo y del esfuerzo se

invertía en la contención, control de los niños, centramiento del ejercicio en el docente y una búsqueda de orden y disciplinamiento. Ese estado de cosas enfocaba las observaciones del docente en las conductas, formas de actuar y prácticas del ser de cada uno de los niños, muchas de ellas ligadas a la rotulación y al prejuicio.

Al ponerse en funcionamiento el Aula Estructurada cambiaron las formas de relación entre el docente y los estudiantes. El trabajo estructurado por zonas dio mayor movilidad al docente permitiéndole desplazar su interés de observación del control a la productividad individual y grupal de los niños. Eso promovió la aparición de preguntas, diálogos relevantes, focalización de aspectos conductuales favorecedores, incremento en la escucha de diálogos circunstanciales, ampliación de la escucha periférica que concatena recuerdos, pistas, intuiciones y descubrimientos emergentes, observación de expresiones y producciones idiosincráticas, acciones docentes ligadas a los indicios del aula y un incremento sustancial de la productividad de habilidades, explicaciones, exploraciones, comprensiones, uso de información, contrastes, creatividad, recursividad, emergencias humanas y estructuración individual.

Nuestra práctica educativa mutó, nos descubrimos como docentes, dejando de lado el papel de padres de Alejandro, nos empezamos a divertir, construimos prácticas de amorosidad, respeto, valoración mutua y gusto por estar compartiendo dentro y fuera del aula. Si bien organizábamos agendas, herramientas y materiales, nuestra tarea fundamental estaba en observar, apoyar y reforzar a los niños en las diferentes zonas acorde con sus habilidades, emergencias y pautas comunicativas. Las zonas le permitieron al movimiento corporal convertirse en protagonista, reforzando la idea de su papel trascendente en la educación del niño. (Vygotski, 2000; Sanchidrián B, 2013; Piaget, 2011; Neill, 1963; Calgren, 1989; Ferriere, 1928 yFroëbel, 2003). Era un movimiento al servicio de los intereses de los niños, siendo cambiante acorde con la producción del aula, a veces era tímido y aislado, como en ocasiones envolvente y colectivo, generando un desorden aparente parecido a los movimientos de fiesta y carnaval. El movimiento permitió

emergencias reveladoras, en ocasiones un niño estaba en un aparente punto de improductividad, surgía espontáneamente la idea de pelota, carrera, salto, juego; se permitía dicha instancia, y al retornar el niño a su zona, se generaban avances inesperados en lo que se suponía estaba quieto.

La experiencia de observar y escuchar de forma ampliada permitió el descubrimiento o emergencia de otros elementos que no reconocíamos previamente en el aula, ellos fueron: la búsqueda detallada de emergencias en el accionar de los niños; el uso de la dramática y la dramatización como una práctica que incrementa la capacidad vinculante entre docente, estudiante y estudiante; el reconocimiento de la afectación vincular como un fenómeno que constituye la reciprocidad y la capacidad deliberativa de los participantes del aula; la visibilización de la relación sujeto-sujeto más allá de los roles institucionales; el uso de la autoridad para la comprensión, el desentrabamiento cognitivo, el fortalecimiento afectivo y el develamiento de los intereses; el cambio de discurso como un derecho ligado a la experiencia; la risa como herramienta liberadora; y ante todo la posibilidad de participar todos plenamente de un ambiente que recoge las diferencias y las potencia en la diversidad.

El aula estructurada superó nuestro interés inicial ligado a la participación común de los niños neurotípicos en estructuras de aprendizaje para niños atípicos, posibilitando la producción de unas afectaciones, un ambiente, unas reglas, unas lógicas, unas conductas, unos recursos, unas decisiones y en general de un entramado de relaciones emergentes que promocionaron la singularidad, la construcción de contexto, la producción de diversidad, el reconocimiento de las capacidades, la focalización de lo potencial, la emergencia de un diálogo ampliado y la exploración del escenario educativo como un detonador de condiciones para la enseñanza, el aprendizaje y el vínculo social.

Las afectaciones no se dieron solo en el aula, para nosotros como promotores de la experiencia, la afectación fue múltiple, la fuerza del diálogo, la emocionalidad desbordada, la interdependencia, la reorganización conceptual y actitudinal, generaron la necesidad de

comprender el ejercicio desde lo vivido como observadores y participantes, por esa razón el hallazgo de la autobiografía como método para comprender – comprendernos, fue fundamental en este encontrar - encontrarnos La Rosa (1995) - Bolívar (2002). Parte de ese ejercicio ha quedado registrado en lo ya narrado.

El proyecto de aula estructurada paró por motivos institucionales, no contamos con el apoyo de las directivas de la institución educativa como tampoco de la docente que reemplazó a quien nos apoyó y acompañó en esta experiencia. No obstante hemos construido en casa un ambiente estructurado (con una rigurosidad distinta) donde Alejandro en compañía de sus hermanos y algunos niños de la vereda (que frecuentan la casa) trabajan en zonas delimitadas espacialmente con la intencionalidad genuina de fortalecer las diferentes esferas del ser niño, ser humano, ser sujeto social, ser cultura, ser decisión. Nuestra casa la llamamos “Vida Digna”, la hemos pensado como la principal herramienta de nuestra apuesta política y ética de acompañar – acompañarnos en el aprendizaje, en la exploración de otras formas de construir realidad.

Para finalizar, pensamos que lo aprendido en el Aula Estructurada convoca los otros espacios donde nos desempeñamos con o sin protagonismo, y afianza una mirada al futuro donde es seguro que exploraremos algunos recursos que permitan a los niños con autismo participar de experiencias que tiendan puentes en lugar de crear aislamientos, estereotipos, discriminaciones y formas falsas de inclusión. Es una apuesta para y por Alejandro.

Referencias

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) *La investigación bibliográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual*.

Carlgren, F. (1998), *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad*. Madrid, España: Editorial Rudolf Steiner.

Ferriere, A.D. *(1928) Pestalozzi y la nueva educación. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.* Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Mesibov, G. B. y Shea, V. (2010)., The teach program in the era of evidence –based practice. *En: JAutism Dev Disord, 40,* 570 –579. DOI 10.1007/s 10803 -009-0901-6.

Panerai, S. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *J Autism Dev Disord*. *39*, 874–882. DOI 10.1007/s10803-009-0696-5

Peña, A. (2012). *El Aula Estructurada: Entre la Educación inclusiva y la Educación Emergente* (Tesis Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Piaget, J. (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Black Print CPI.

Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Barcelona, España: Editorial Morata

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, España: Crítica. Sánchez, S. P. (2016). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva.* Recuperado de http://hdl.handle.net/11162/87914

Wertsch, J. (2013). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona, España: Paidós.

Pedagogía de la indignación en jóvenes universitarios. Una narrativa de aula centrada en el ethos y hábitos virtuosos

SAÚL ERNESTO GARCÍA SERRANO.

Objetivo

Socializar el impacto de un discurso educativo convertido en práctica formativa, para que los estudiantes construyan estilos de vida basados en buenos hábitos y permanezcan en lo superior.

Resultados

Distribución de la población

La Población de estudio compuesta por 300 estudiantes, 164 hombres y 136 mujeres; fluctuaron en las edades de los 16 y 43 años (población masculina), y los 16 y 32 años (población femenina). En cuanto a las edades, prevalece en la población, el rango de edad de 15 a 20 años, seguido del rango de 21 a 25 años y en tercer lugar el rango de 26 a 30 años. La moda de edad se encuentra en el rango de los 19 años con un porcentaje de 46%. En su condición social, el 36% pertenece en su mayoría a estrato medio, y el 31% a medio alto; seguido del bajo, el 15% y del alto el 9%. El estrato alto estuvo en el 3% y el bajo en el 6%; factores que no ofrecieron aportes a la incidencia de la variable socioeconómica familiar de bajos recursos que sostienen investigaciones como factor predictivo para no dar buenos resultados lo cual se puede confrontar con los estudios de Vries, León, Romero, y Hernández (2011).

Frente a la elección y distribución de las virtudes, la de mayor interés fue la fortaleza siendo elegida por el 46%, seguida de la templanza con el 34% y en tercer lugar la prudencia con un interés del 18%. La justicia tuvo un bajo interés con un 2%. Las mujeres se orientaron en primer

lugar por la templanza (40%), seguido de la fortaleza el 37% y en tercer lugar la prudencia 22%, manifestando poco interés por la justicia (5%); mientras que la población masculina despertó mayor interés fue la fortaleza (53%), seguida de la templanza (37%), la prudencia (10%).

Los resultados obtenidos referente a la capacidad de mantener un nuevo estilo de vida por medio de hábitos que se propusieron y lograron mantener, se encontró que el 77% de la población incorporo nuevos hábitos y los mantuvo; mientras que el 33% no tuvieron la fuerza de voluntad para iniciar y terminar el reto educativo del proyecto de aula. En cuanto al tiempo de trabajo de campo o de la práctica condensada en una bitácora, la población trabajó entre un mínimo de 16 a 31 días máximo.

Los centros de valor que expresaban la lucha para adquirir nuevas habilidades para el semestre en curso fueron entre otros para la prudencia son: mejorar la comunicación, relaciones familiares, laborales, uso del tiempo en videojuegos, manejo de las redes de información, controlar las explosiones, no responder agresivamente, callar; para la fortaleza se establece*:* el trabajo se centró en: enfrentar la pereza, el no postergar las obligaciones, dejar el cigarrillo, la gaseosa, incorporar el ejercicio, reordenar el tiempo libre, levantarse temprano, dejar los videojuegos, optar por una alimentación saludable, ahorrar, mejorar el lenguaje, relaciones familiares; para la templanza se contempla que: la población busco gobernar los placeres del sueño, gastos excesivos, comida, disciplina del cuerpo madrugando; disciplina para ahorrar, dejar tanto uso de videojuegos y anime; *para la justicia* un caso centrado en la comida vegetariana sobre la base de una alimentación y justicia frente a los animales.

Impacto en la política pública

La socialización es el punto central de esta ponencia, de una narrativa gestada por el docente desde el aula en su saber epistemológico de humanista hacia la contribución o, a forjar el carácter del joven mediante la adquisición de habilidades para permanecer en el mundo de lo

superior, por eso en su singularidad denota un aporte para una pedagogía eudemonista, es decir como lo afirma Morin (2011): “la reforma de la vida es, en primer lugar, la conquista de un arte de vivir” (p.47).

Otro aspecto es relacionar el estudio con los procesos de aprendizaje y rendimiento académico los cuales están condicionados a diferentes determinantes donde se conjugan actores y factores (García y Canals 2012) y uno de ellos son los estilos de vida que se expresan en hábitos, siendo este aspecto una realidad vital si el estudiante no logra realizar desde su primer semestre o en el trascurso de su carrera un giro en su forma de habitar en lo superior, pues el rendimiento académico o el fracaso son expresiones que manifiesta una forma de estar y condicionan la permanencia en el mundo de la educación universitaria.

Por tanto y siguiendo la línea de Ascun (2010) el trabajo tiene un impacto en la políticas de calidad e inclusión educativa , pero también en la competitividad (Ayala, 2012); y en la asimilación de competencias o habilidades socioemocionales mediante la estrategia de una vida virtuosa mencionada por Méle (2012), de modo que el joven logra destruir y plantar nuevos hábitos, integrándolo al pensamiento de Morin (2011) en tanto a que “los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender” (p.144).

El Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998), ha hablado de la educación ética y en valores para la formación integral, y por eso el trabajo también responde a este cometido pues el ideal de la vida virtuosa como lo expresa (Chalmeta, 1996), no pierde vigencia como se expresa en Gil y Reyero (2015) delimitándose en este estudio en las cuatro virtudes grecorromanas: prudencia, justicia, fortaleza, templanza (Pieper, 2010).

Otro aspecto de impacto en la política pública es la base pedagógica con la cual inicia el trabajo pues se busca mejorar la calidad de vida en las personas, trasformar sus realidades

utilizando la figura de la pedagogía de la indignación inspirado en Hessel (2010) en donde los jóvenes universitarios mediante un análisis socrático y de pedagogía crítica, analizan su estilo de vida, es decir el *ethos* (García, 2015); y deciden realizar un camino de descolonizador de equívocos hábitos, hacia un camino liberador para moldear su carácter y con ello favorecer la búsqueda de la excelencia en su estilo de vivir y aprender desde la universidad a evitar la corrupción del *ethos* (Corchuelo, 2015).

El aula, lugar de reinvención pedagógica, sigue siendo el lugar del cultivo de la persona como lo representa Nussbaum (2005) mediante la inspiración de la "musa de la pedagogía liberadora"; o el lugar para ejercitar una pedagogía crítica basada en un buen clima, en donde se conjuga la motivación, la relación con el docente García (2009), donde el idealismo se convierte en realismo práctico para responder a los procesos de interacción y socialización que hace el joven universitario en su cultura, en su familia, vida personal presentados (Singer, 1995). Por último la pedagogía de la indignación utilizada se convierte una pedagogía de la trasformación para el presente y futuro del *ethos* latinoamericano que se renueva en la vida del ethos de los jóvenes, pues los resultados tocan aspectos de revisión del autoconcepto, identidad, rendimiento académico, organización del tiempo, criticidad frente a paradigmas sociales y personales, renuncia a los ídolos (García, 2015), indignación por dejar formas de vivir y aspirar al camino de la excelencia, pues ella es un hábito desde Aristóteles; en últimas, con Prensky (2015) para "llegar a ser mejor persona y más competente" (p.57).

En este contexto el estudio vincula al joven a participar desde la Política Nacional de Juventud (2004), de la sociedad del conocimiento ofreciéndole cultura y "desarrollo de capacidades"

Metodología

El estudio se estructura en una investigación cualitativa (Buendia, 2011), que se convierte en casos de historias de vida a través de un proyecto de aula, en donde se trabajó con una población de 300 estudiantes los cuales reciben formación con el docente y que pertenecen a cuatro instituciones de educación superior de la ciudad de Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Universidad Antonio Nariño, Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] y Universitaria de Investigación y desarrollo.

El trabajo como componente practico de la asignatura, se ubica como un eje temático trasversal presente en todo el curso y que, desde la introducción, son motivados y orientados a realizar individualmente según Prensky (2015) “una educación basada en logros”, que consiste en identificar los núcleos de valor que son un problema en su momento y desean solucionar en favor de trabajar y fortalecer su rendimiento académico y vida personal.

Identificado el núcleo problema a trabajar lo relacionan con una de las cuatro virtudes cardinales la cual se convierte en el referente inspirador de su práctica para aplicarla en un campo de su vida durante un tiempo; para ello firman un consentimiento de compromiso y comienzan su trabajo, mientras el programa académico sigue en curso.

Las virtudes propuestas en esta experiencia son las llamadas cardinales o naturales que cualquier persona de credo o ideología las comprende, y las puede vivir naturalmente con esfuerzo y hábitos: prudencia (sopesa la información; la medida en hablar, callar, actuar, se aleja del peligro); templanza (moderación de placeres, impulsos, apetitos-necesidades); fortaleza (afronta, corrige, exhorta, alienta, lucha): justicia (procura vivir y hacer cumplir los deberes y derechos).

El criterio axiológico que atraviesa el proceso individual de escritura que realiza el estudiante, así como la sustentación, se mueve bajo los valores morales en Wojtyla (1998), de la honestidad, la trasparencia y la veracidad a la par con Vidal (1999).

El análisis investigativo busca estudiar el desarrollo de la práctica diaria condensada en la bitácora de cada estudiante durante 16 a 31 días, y en los datos que arrojó la entrevista estructurada (Kvale, 2011; Ávila, 2006) que se realiza en la entrega personal del informe; para lo cual es importante saber los hábitos que se propusieron incorporar o eliminar en el ethos de la vida académica o personal, así como sistematizar las preguntas ¿Qué virtud eligió? ¿Qué se proponía realizar? ¿Qué hacía día tras día? ¿En qué contribuyó su trabajo en la excelencia de su vida personal, familiar, estudiantil?, finalizado el tiempo del registro, después de un tiempo ¿Qué hábito quedó?. La información que se obtuvo fue analizada por el equipo investigador mediante una discusión triangular (Hernández, Collado y Baptista, 2010).

Pertinencia social

Sin incluir consideraciones en las que los jóvenes desde la prevención de una sospecha cultural o ideológica; el maestro los toma en su realismo antropológico y descubre en ellos cada vez que se acerca, la actualidad del elogio manifestado por el poeta Rubén Darío: “Juventud divino tesoro”; pues el maestro comprueba y se admira al ver en los estudios que viene realizando, resultados en la juventud de veracidad, sinceridad y capacidad de irse tras caminos valerosos en búsqueda de cambiar su ethos, pero sin presentar triunfalismos pues se observa en un porcentaje que a los jóvenes les fue difícil realizar el camino liberador.

La narrativa se fundamenta en una antropología educativa que provoca la experiencia de los trascendentales en consecuencia con Corchuelo (2014), el nacimiento a algo que comprende el pensamiento de Grygiel (2000), en una axiología, en un ejercicio neurolingüística como es el caso

de Mora (2011), mediante la práctica de hábitos, para así vencerse a sí mismo mediante la metáfora de la indignación.

La experiencia pedagógica busca dar un aporte a la formación del talento humano que se prepara mediante el fin de la educación académica, la cual en su naturaleza busca como lo afirmaba Newman (como se citó en Gutiérrez, 2013) “el arte de la vida social, y su objetivo es la preparación para el mundo” (p.179); y se nota en la población que logro el objetivo, la vivencia de que es posible destruir y construir un nuevo estilo de vida que repercute en su destino como con el modelo de Jasper (1996), es decir en sus relaciones personales, familiares como ciudadano y futuro profesional.

Las historias de vida compartidas con el docente son el *ethos* (costumbres, carácter, forma de habitar), de una población de estudiantes que se puso en movimiento para hacer de sí misma una obra de arte, enfrentando la sombra de la mediocridad descrita por Ingenieros (2000) pero que ahuyentada reflejó la belleza de la persona capaz de lo mejor cuando se le colocan grandes retos e ideales nobles generando el gozo frente al esplendor del discípulo; en donde el pensar va de la mano al vivir; y por ello, gran cantidad de alumnos gracias a la voluntad, en varios campos de la existencia, vencieron formas de vivir, como aquellos que quisieron luchar contra la idolatría del homo videns en esta era de hiperconectividad (Reig y Vílchez, 2013); pero en espacial la mayoría combatió en el caso de lo expuesto por Testori y Giussani (2014), indignadamente contra su Goliat interior, para descubrir su propia humanidad y volver a nacer.

Referencias

ASCUN. (2007). Políticas y estrategias para la Educación Superior de Colombia 2006-2010. *De la exclusión a la equidad II, 12.*

Ávila, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Madrid, España.

Ayala, M. (2012). El papel de la Educación Superior en el contexto de los documentos conpes relacionados con la competitividad y productividad de Colombia y el nuevo plan de desarrollo. *Revista de la educación superior, 41* (161). 115 – 136

Buendia, L. (2011). *Método de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Corchuelo, F. (2014). *Luz y sombras de la vida religiosa y espiritual*. Bogotá, Colombia: Frailes Dominicos.

Corchuelo, F. (2015). *Ética y Universidad.* Bogotá, Colombia: USTA.

Chalmeta, G. (1996). *Ética Especial*. Pamplona, España: EUNSA.

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Universidad autónoma de México*: Revista Digital Universitaria, 10*. pp.1-14.

García, E. y Canals, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? Madrid. *Revista de educación.* pp.220-248.

García, S. (2015a). *El peligro de los ídolos*. Bogotá, Colombia: San Pablo

García, S. (2015b). La relación entre el habitar, ethos y la ética. Antropología educativa. I+D. *Revista de Investigaciones, 5*. pp.1-20.

Gil, F. y Reyero, D. (2015). *Educar en la Universidad de hoy.* Madrid, España: Universidad. Ediciones Encuentro.

Gutiérrez, L. (2013). John Henry Newman y la idea de la universidad. *ITAM, Estudios, 106.* (9).

Hernández, R., Collado, C. y Baptista, M. (2010*). Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

Grygiel, S. (2000). *Extra Comunionem Personarum,* Roma, Italia: Universidad Pontificia Lateranense

Hessel, S. (2010). *Indignáos.* Montpellier, Francia: Indigene Editions

Ingenieros, J. (2000). *El hombre mediocre*. Recuperado de Aleph.com.

Jaspers, K. (1969). *Entre el destino y la voluntad*, Guadarrama, Madrid.

Kvale, S (2011*). Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Melé, D. (2012). La necesidad de la ética en la dirección: Siete razones de peso. *Revista de Negocios del IEEM.* pp.22-25.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Educación Ética y Valores Humanos*, Santa fe de Bogotá: MEN

Mora, F. (2011). *Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro.* Madrid, España: Alianza Editorial

Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*, Barcelona, España: Paidós

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.

Pieper, J. (2010). *Las virtudes fundamentales*. Madrid, España: ediciones Rialp S.A.

Prensky, M. (2015). El mundo necesita un nuevo currículo. España: Ediciones SM.

Reig, D. y Vílchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: Tendencias, claves y miradas*, Madrid, España: Encuentro.

República de Colombia (2004). *Política nacional de juventud*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Singer, P. (1995). *Ética práctica*. Gran Bretaña: University Cambridge.

Testori, G. y Giussani, L. (2014). *El sentido de nacer*. Madrid, España: Encuentro.

Vidal, M. (1999). *10 palabras clave en moral del futuro*. Navarra, España: Verbo Divino

Vries, W., León, P., Romero, J. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, (4), pp.29-49.

Wojtyla, K. (1998). *Mi visión de hombre*, Madrid, España: Palabra.

Escenarios educativos: contextos para la construcción de identidad

JUDY CAROLINA ALFONSO.
ROJAS Y ALBA LUCÍA LUCUMÍ.

Objetivos

Identificar los escenarios educativos que permitan la construcción de identidad a partir de la aprehensión de la vida en forma de relato (identidad narrativa).

- Definir si los relatos de vida permiten la difusión de buenas prácticas docentes en escenarios educativos.
- Comparar los conceptos y reflexiones acerca de la enseñanza- aprendizaje entre los profesores y estudiantes presentes en la narrativa pedagógica.

Impacto de la política pública

El aula de clase se ha convertido en un espacio cerrado para la construcción de conocimiento ya que se presenta una postura en la que el docente atesora los saberes de manera individual e interrumpiendo la interacción con los estudiantes, de este modo las clases magistrales en la educación media y la educación superior deberían generar ambientes de reflexión, de actualización de conceptos, posibilidad para desaprender y hacer proceso de aprendizaje entre el docente y los estudiantes. a causa de las evidencias en que de una clase de 45 minutos el docente ejerce presión sobre el estudiante y se hace solamente lo que está escrito en la planeación, sin importar el desempeño de cada uno. con lo que la mayoría de las veces el docente se rige por un sistema que se convierte en un círculo vicioso de enseñanza y no da cuenta de la posibilidad para aprender escuchando experiencias del otro.

Desde la perspectiva educativa los estudiantes y docentes se pueden convertir en actores narrativos y pueden dar un claro ejemplo de lo que es una representación de sus experiencias permitiendo que cada sujeto construya su propia identidad. Por consiguiente, según (Ricoeur, 2006) “no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir. ...es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo”(p.21). Por consiguiente se entiende que narrar o relatar su experiencia de vida es un factor que permite descubrir o imaginar su propio yo.

Manifestar el conocimiento a través de las experiencias y revivir el aprendizaje en articulación con el otro permite dimensionar la realidad desde diferentes aspectos sociales. Es así como; el estudiante debe ser visto como un ciudadano o ciudadana que valore y ejerza su derecho a la participación democrática en aspectos sociales, culturales y políticos en pro del bienestar colectivo y no del individual, con lo que se consigue retomar, que las políticas públicas de educación en Colombia han concentrado unos aspectos primordiales para el fortalecimiento de la educación media y superior teniendo como ventaja la población, los recursos naturales y la economía; esos factores permiten transformar los modelos de aprendizaje y de esta manera generar la transición hacia la paz y el desarrollo social.

Según la Revisión de políticas Nacionales de Educación [MEN] (2015) la educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno. De conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad; esta afirmación supone que la educación o el derecho a está estaría directamente relacionada con la responsabilidad de educar, pero es solo un pretexto para convertirla en cifras y descuidar cada uno de los procesos pedagógicos dentro del aula.

Si bien la educación se constituye como un derecho obligatorio hasta la educación básica como puede interpretarse que los bajos resultados presentes en los estudiantes frente a competencia básicas en educación media a su vez, no permite la consolidación del conocimiento en la educación superior, lo que lleva a pensar que si se educa al sujeto sólo para adquirir competencias y no para hacerlo un sujeto activo en la sociedad, no se podrá tener un individuo comprometido con el cambio, con la investigación ni con la autonomía del aprendizaje.

Al revisar cómo están resumidos los aspectos de la política en Educación Media y Superior y los seguimos viendo como secuencia y consecuencia que permiten dar respuesta a la calidad y formación integral del individuo no se estaría pensando en la razón de ser de la política ni en la concepción de ciudadanos y ciudadanas participes una realidad, se estaría dando continuidad con el proceso de un sistema que solo da cuenta del número de jóvenes que ingresan a una institución educativa por ende, este denotaría que la responsabilidad social de las instituciones es mínima; así como; la participación ciudadana, política y social de los estudiantes. lo anterior, lleva a pensar cuál es el papel del docente en educación superior y el por qué es quién debe estar en constante cambio y transformación; no solo como lo establecen las políticas nacionales de educación también se deben adoptar nuevas políticas que estén en pro de la transformación social, de mejorar los lazos culturales e institucionales respetando las condiciones socio-laborales de la práctica docente en diferentes contextos. Por lo anterior, es importante mencionar que en el módulo de narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica se puedan generar espacios de experiencia de enseñanza , su saber práctico y sus narraciones pedagógicas y de experimentar estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponible los aspectos hasta ahora no documentados de los procesos escolares que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar inveteradamente en las escuelas (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2003).

De manera que es importante reconstruir la escuela y las instituciones de educación superior deben pensarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin permitir la lectura concreta de la sociedad debido a que, Ferraroti (como se citó en Barragan y Salman, 2003) quien menciona que el individuo no refleja solamente el mundo, ya que también lo sintetiza y lo expresa.

Metodología

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es identificar los escenarios educativos que permitan la construcción de identidad a partir de la aprehensión de la vida en forma de relato por ende la participación de profesores y estudiantes en la construcción de su propia identidad y la búsqueda de nuevos espacios de conocimiento y procesos de construcción de paz, realidad social y trabajo colectivo; se adoptó la investigación educativa con un enfoque Biográfico-Narrativo, descubriéndola como una investigación de formación, transformación y cambio desde diferentes campos de acción.

Oliveira (como se citó en Sverdlick, 2007) menciona que el concepto no corresponde a la tradición ni a las categorías con las cuales los docentes se piensan a sí mismos. El concepto de trabajador, parece más cercano a la identificación del colectivo; sin embargo, también es claro que resulta escaso. Lo anterior permite aproximar la investigación y los cambios alrededor de la educación como una secuencia crítica y una propuesta de alternativas desde los aspectos socioculturales de la población objeto de estudio.

Finalmente; la transformación social y la búsqueda de escenarios para la construcción de identidad se debe hacer desde la relatoría del docente, es necesario generar espacios en las aulas que den cuenta de la construcción de conocimiento colectivo y que sea el quién y no el qué lo que enriquezca la participación.

Pertinencia social

Cuando se mencionan las políticas públicas en educación, se establece un paralelo entre educación media y superior. Sin embargo, la investigación pretende dar respuesta desde el ámbito Universitario sin desconocer cómo se está encaminando la educación media desde el aspecto social. Seguido de la pertinencia social universitaria es vista desde la autonomía universitaria. Entendiendo esta como la libertad de enseñar- aprender desde la investigación sin restricciones de pensamiento en aspecto social, cultural o político y establecer relación entre distintos sectores de desarrollo con entes territoriales. afirmación que será sostenida en lo que Maturana (2007) menciona como "nuestra individualidad como seres humanos involucra la conservación de nuestra vida en la conservación de tantas identidades como sociedades a las que pertenecemos" (p.32).

Referencias

Barragan, R., Salman, T., Ayllón, V., Sanjinés, J., Langer, E. y Rojas, R. (2003). *Guía para la Formulación y Ejecución de Proyectos de Investigación.* la Paz, Bolivia: Offset Boliviana Ltda.

Cobo, J. (2001). *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid. España: Huerga y Fierro Editores.

Corona, P. E. (2005). *Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Maturana, H. (2007). *Transformación en la Convivencia*. Santiago de Chile, Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.

Organización de los Estados Americanos [OEA]. (2003). *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas.* Recuperado de http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de las Políticas Nacionales de*

Educación. La Educación en Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ricoeur, P (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA — Papeles de Filosofía*, 9-22.

Sverdlick, I. (2007). *La Investigación Educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.* Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Pedagogías críticas desde la narrativa de educadores y educadoras infantiles

LADY STEFANY PORRAS HEREDIA.
ERIKA PAOLA FLECHAS PRIETO.

El presente trabajo centra su interés en torno al desarrollo de pedagogías críticas en el quehacer docente de educadores y educadoras infantiles, a partir de sus experiencias narrativas reflexionando principalmente por los significados que ellos y ellas han otorgado desde su proceso de formación. El ejercicio investigativo, ha configurado un proceso de lectura, análisis y reflexión que las maestras en formación del programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional han venido desarrollando.

Objetivos

- Presentar el desarrollo de un ejercicio investigativo en la que confluyen las narrativas, el quehacer docente y la pedagogía crítica que permitan la reflexión de los educadores y educadoras infantiles frente a sus prácticas pedagógicas.
- Analizar desde las narraciones las experiencias de los educadores y educadoras infantiles aquellos significados que pueden surgir frente a la pedagogía crítica.
- Promover una reflexión crítica y transformadora sobre el quehacer docente desde la identidad narrativa de los educadores y educadoras infantiles.

El presente trabajo hace parte del ejercicio investigativo en proceso de desarrollo por parte de las educadoras infantiles en formación, en el programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, cuyo interés gira en torno al desarrollo de Pedagogías críticas en el quehacer docente de educadores y educadoras infantiles, reflexionando principalmente por

los significados que ellos y ellas les otorgan desde su proceso de formación. El ejercicio investigativo, se ha gestado a partir del proceso de lectura, análisis y reflexión que las educadoras en formación realizan desde su experiencia de práctica pedagógica formativa que da origen al proceso de la temática a partir de las experiencias que las educadoras infantiles en formación han tenido en diferentes escenarios, desde los cuales se dinamizan posibilidades para la observación, el cuestionamiento y la sospecha frente a las situaciones que se presentan en la cotidianidad escolar, relacionadas con los procesos formativos, las dinámicas, estrategias y discursos pedagógicos desarrollados por los educadores y educadoras infantiles en ejercicio, teniendo en cuenta los contextos y las necesidades que se presentan en las diferentes instituciones educativas en los grados de educación inicial y básica primaria.

La lectura y reflexión desde diversos contextos ha permitido visibilizar como es frecuente, se considere que las prácticas, discursos y recursos didácticos para la enseñanza sea de manera tradicionalista y mecánica, basada en la transmisión unidireccional de conocimientos, la repetición y la leve o nula vinculación con la vida de los niños y las niñas en tanto se ausenta la reflexión y la relación de los contenidos curriculares con su contexto; se presenta una segmentación de las asignaturas dejando a un lado la interdisciplinariedad y también evidenciando la falta de articulación y vinculación en la construcción de saberes y las necesidades que rodean el ámbito escolar.

Se considera que lo anterior, tiene relación directa con aspectos motivo de intensas discusiones y reflexiones, la participación de los educadores de los primeros años en los debates y discusiones académicas al interior de los diferentes estamentos institucionales, en proyectos de investigación, o en el desarrollo de iniciativas y proyectos pedagógicos de impacto en la comunidad o de vinculación colectiva, ejercicios que por lo general son liderados por educadores de las áreas curriculares específicas, y que por ello son de los grados de secundaria.

En este sentido se problematiza sobre el hecho en que los educadores infantiles sean reconocidos y se reconozcan a sí mismos como agentes partícipes de la transformación de los currículos y de las problemáticas sociales manifiestas en las realidades contextuales de las niñas y los niños; no se trata entonces de estigmatizar el quehacer de los educadores y educadoras infantiles, sino que, a partir de reflexiones y retos frente a su formación y su ejercicio, se pueda dar lugar a la pedagogía crítica como compromiso con el ejercicio de la labor docente y de esta misma forma articulando la narrativa como una manera de generar y expresar significados ya que el lenguaje narrativo, permite investigar y comprender desde los pensamientos, sentimientos e intenciones puestos en las acciones educativas que realizan los educadores.

Es reto para la formación de educadores infantiles en tanto que se percibe que los conocimientos y discursos han estado distantes de las reflexiones para la educación durante los primeros años, dado que la pedagogía crítica desde sus autores y postulados no fue pensada para la educación infantil sino para la transformación del sujeto adulto como resistencia a la opresión de las necesidades sociales, culturales y políticas que se generan, sin embargo los niños y niñas no están ajenos a los fundamentos de la pedagogía crítica, puesto que desde los primeros años se contribuye en su formación para la configuración de sujetos autónomos que logren construir proyectos de vida emancipadores.

Por consiguiente, se pretende en los educadores y educadoras infantiles generar reflexiones, diálogos y encuentros educativos en torno a las experiencias que vinculen la pedagogía crítica con sus prácticas formativas y la narrativa como un espacio, de análisis y comprensión sobre su propia práctica, permitiendo al mismo tiempo enriquecerla. Con ello asumir el papel de educadores como intelectuales transformadores, al reconocerse a sí mismo, a los niños y niñas, familias y comunidades como partícipes de los proyectos educativos y agentes principales en la transformación de realidades, es importante mencionar que, si bien es cierto se ha venido planteando una reflexión frente al quehacer y la práctica, al interior del grupo resultó fundamental

considerar que a la acción le acompaña un proceso de significación, por ello, en primera instancia se busca comprender el sentido que confieren los educadores y educadoras infantiles a los conocimientos y aportes que la pedagogía crítica, hace frente a la educación.

En segunda instancia, reconocer dichos sentidos en las prácticas de las y los educadores al hacer explícitos el desarrollo de contenidos curriculares con la reflexión para la transformación social y la búsqueda de un sentido humanizado, ya que siguiendo a McLaren (2003) “los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos” (p.256). De allí que, el educador y educadora infantil en ejercicio puede tomar una postura crítica frente a su quehacer en la escuela, de tal manera que fomente el juicio crítico, favorezca el desarrollo de la autonomía, potencie la reflexión en los niños y niñas, para que participen en la toma de decisiones frente a las diversas situaciones que se presentan en su contexto y desde allí orientarlos hacia su propia emancipación.

En consecuencia, es fundamental considerar que desde la formación docente es necesario fomentar un ejercicio que permita establecer unas miradas críticas sobre las propias prácticas que, para los educadores y educadoras en formación, implique ubicar su práctica docente en un contexto real influenciado por múltiples dinámicas sociales, políticas y culturales, entre otras. Con lo que las preguntas que se realizan superen el para qué y el porqué del hacer como mero instrumento, y retome un valor reflexivo y analítico de realidades que permita reconfigurar, recrear y re conceptualizar las prácticas y los elementos teóricos y curriculares que las orientan.

Considerando que la transformación de las prácticas está relacionada con los procesos de formación inicial de docentes y esta a su vez, con una postura construida y asumida frente a las realidades sociales, para el grupo de estudio resultó fundamental dar inicio al ejercicio investigativo preguntándose más que por las formas o características de las prácticas, por los significados que otorgan los educadores y educadoras a cierto objeto de estudio. En este sentido

se planteó como pregunta orientadora ¿Cuáles son los significados que tiene para los educadores infantiles en ejercicio la Pedagogía Crítica?

Investigar sobre los significados cobra relevancia toda vez que se comprende que el significado representa la relación existente entre el sentido de una expresión y el objeto que se identifica por esa expresión, pues a partir de esa relación surge el sentido; aquello que se quiere significar, al entender la interpretación en particular de una persona, los cuales pueden constituir la conformación de otros significados ya sean compartidos o colectivos, en cuanto el sujeto se apropie de estos. Es así que, en Schütz (1932) "El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro" (pp.113-114). De esta manera el sentido supone una intervención en acciones que apoyan la construcción de conocimientos, que recobran las cosas, y se configura a partir de las interacciones sociales en que se desenvuelve cada persona, ya que los procesos de comunicación son de naturaleza social.

Las acciones que realizan los educadores infantiles en la escuela permiten relacionar su quehacer docente con las necesidades sociales que rodean el escenario educativo, otorgándole un sentido de carácter reflexivo sobre aquellas acciones que lo llevan a cuestionarse. Desde el quehacer docente se genera una reflexión crítica sobre la práctica, y de ello a pensar en las acciones a tomar como una forma de mejorarlas y transformarlas desde su contexto social. Así pues, el quehacer docente permite el desarrollo tanto de una pedagogía crítica, como también en tanto a una articulación hacia las narrativas como forma de pensamiento, creación y construcción de significado, para incorporar diversas experiencias vividas en las cuales los educadores y educadoras puedan actuar con un sentido crítico y reflexivo.

Por lo anterior relacionarlo de forma comprensiva con la postura de Connelly y Clandinin (1995) para quienes la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales, dando cuenta que el

lenguaje narrativo, se conoce las historias de experiencias de los educadores y educadoras, y así mismo se pueden analizar los pensamientos, sentimientos y finalidades que se pretenden cumplir en la escuela. Por consiguiente, esto implica pensar en el pasado, recrear y revivir las experiencias significativas que configuraron un aporte en los saberes pedagógicos de los educadores para la interpretación desde la hermenéutica, hacia intuir y deducir dichas narraciones se convierte en la metodología fundamental para el ejercicio de análisis frente a los significados construidos desde la vida cotidiana del quehacer docente. Momento en el que las narraciones de los y las educadoras, permite acceder a una fuente de primer plano en tanto se conocen detalles y situaciones de manera profunda en los procesos de ejecución y desarrollo educativo, lo cual da lugar a la apropiación de las experiencias vividas a partir de la reflexión sobre su vida profesional, además motivan al análisis de las experiencias de los demás educadores y educadoras al contemplar su ejercicio profesional desde un sentido crítico.

Investigar sobre las narrativas toma valor en los educadores infantiles en tanto que se llega a la descripción y comprensión de la vida educativa cotidiana y su vez al análisis del significado de la intersubjetividad humana en los diversos contextos educativos, con lo que el aporte de Bruner (1997) anuncia que, si la narración se va a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla; como las narrativas de los educadores posibilitan la recuperación de los saberes, las acciones y experiencias desarrolladas en su ejercicio, ya que se conectan las intenciones educativas con la realidad escolar.

Por consiguiente, las narraciones que realiza el educador sobre su práctica, permite consolidar críticamente su saber y sus acciones para así transformarlo en un elemento posibilitador de cambio y reflexión, ante ello es necesario comprender que sus narraciones se construyen a través de sus experiencias de vida, las cuales cobran sentido desde el contexto escolar en el que se encuentra.

Por lo anteriormente, el educador infantil tienen una historia por relatar; los acontecimientos de vida permiten comprender y entender las diversas maneras en como ellos dan un sentido y significado a sus prácticas y cómo estos son elementos para la reflexión y transformación en sus contextos. En este caso, los relatos de vida se convierten en un aliado para el educador y educadora infantil, pues atendiendo al contexto en que se encuentre, elaboran mediante sus acciones, reflexiones y experiencias que son expresadas por significados, así mismo estos constituyen las partes de un relato, que se consolidan en un relato general para su formación, en su ejercicio como educador.

En conclusión, el investigar sobre narrativas favorece la comprensión del mundo escolar, como también clarifica el origen de sus ideas educativas, las cuales repercuten en su actual formación como maestros e influyen en su futura labor educativa, el quehacer docente apunta a la reflexión de su práctica en la vida cotidiana para la búsqueda de la transformación social en su contexto, como lo señala Saul (2000):

> Paulo Freire insiste en el carácter riguroso de nuestro "quehacer", ya sea en el desarrollo de la formación y autoformación, en la observación de un objeto, en la reflexión sobre nuestras rupturas, en el desarrollo de una práctica docente. Nuestro objetivo esencial en este "quehacer" necesita ser la transformación, el cambio en nuestro propio ser, el cambio en el otro y en el mundo. En síntesis, trabajar incesantemente para ser más. Esto sólo es posible cuando damos márgenes para oírnos y escucharnos a nosotros mismos y a los demás, para que permitamos que al hablar haya intercambio de experiencias de vida, para que indaguemos, nos cuestionemos sobre el sentido de la vida y procuremos crear un nuevo sentido a esa vida dentro de un diálogo profundo y serio que nos auxilie en la construcción de nuestra identidad y subjetividad, para que podamos comprender al otro partiendo de la comprensión de nosotros mismos y del mundo. (p.45)

De acuerdo con lo expuesto por Saul, se contempla la posibilidad de que los educadores y educadoras infantiles al narrativizar sus prácticas, pueden construir y reconstruir, hechos o acontecimientos desde su quehacer docente generando reflexiones sobre sus acciones cotidianas en relación a su discurso pedagógico, que permita el desarrollo de una pedagogía crítica como posibilidad de formación y transformación social.

Finalmente en el ejercicio de la práctica pedagógica es fundamental la formación de educadores y educadoras infantiles con miradas reflexivas, transformadoras y a su vez formadores y formadoras de sujetos autónomos (Villar, 2007). Ya que la práctica no es un espacio vacío sin dirección o propósito a cumplir, sino que es el espacio propio de experiencias que permiten generar cuestionamientos y con ello reconocer que el quehacer contribuye a las relaciones construidas entre los agentes participantes en la educación y la construcción de un discurso desde sus significados frente a la pedagogía crítica sin olvidar la labor amplia que los educadores y educadoras infantiles realizan en los espacios educativos con los grados de educación inicial y básica primaria.

Referencias

Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En J, Bruner *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, J. *et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.

Mclaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Boston, Estados Unidos: Allynand.

Saul, A. y Freire, P. (2002). *La Formación de Educadores, múltiples miradas.* Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

García, M., Lubián, P. y Moreno, A. (2016). *La Investigación Biográfico Narrativa En Educación*. Recuperado de

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf

Villar, A. (2007). *Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la práctica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación.* Recuperado de http://andyvillar2.blogspot.com.co/2007/12/hacia-una-formacin-de-docentes.html

La práctica profesional educativa una mirada desde la construcción curricular del estudiante

DIANA YURANY ÁLVAREZ MÁRQUEZ.

La presente ponencia surge como resultado parcial del proyecto de investigación "Los Curriculum en los Programas de Licenciatura en la Universidad de Caldas: Sentidos y Horizontes de Sentido, en el que se pretende identificar qué construcción curricular de la práctica educativa tienen algunos estudiantes de las diferentes licenciaturas ofertadas en la Universidad de Caldas. Asimismo, se indaga si este tipo de prácticas universitarias están basadas en modelos que adormecen o estimulan alternativas de innovación curricular.

La recolección de la información se efectuó mediante la realización de entrevistas a estudiantes de las siete licenciaturas presenciales de la Universidad de Caldas El enfoque de la investigación es interpretativo desde lo fenomenológico porque trata de comprender la manera cómo los estudiantes viven el fenómeno y el investigador suspende el juicio para comprenderlo a partir de las voces de los actores de la investigación.

Objetivo

Identificar la construcción curricular del concepto de práctica educativa que tienen algunos estudiantes de las diferentes licenciaturas ofertadas en la Universidad de Caldas.

Introducción

Es inquietante la manera como los procesos pedagógicos desarrollados en la formación de los docentes parecen no dimensionar la realidad en la cual se desenvuelve cada ser humano, desde sus imaginarios y aconteceres culturales. Es por esta razón que se hace necesario incursionar en la relación

del currículum con la formación, porque implica la apertura constante a lo cognitivo, a lo afectivo, a lo estético, a lo cultural, a la constante movilidad conceptual para asumir la renovación del ser, del hacer y el sentir de la naturaleza de lo humano en el contexto social, educativo y cultural.

Gadamer (como se citó en Ríos, 2010) la plantea como el encuentro consigo mismo, el repensar de las acciones humanas, desde la relación con el entorno como proceso de interacción para la adquisición de la cultura. Lo cual implica, desde Gutiérrez (2002), hablar de formación humana, de procesos formativos, de formarse como maneras de desentrañar, resignificar y armonizar los sentidos de la educación y el currículum "el devenir del diálogo, el fortalecimiento de la autonomía... como problemas fundamentales de la formación".

Roszak (1988) plantea cómo estamos cargando a los jóvenes de información, argumentándoles que este es el principal contenido de la mente, se les enseñan paradigmas morales y metafísicos que se hallan en el corazón de todas las culturas (ideas maestras), las cuales se podrían diversificar de muchas maneras sobre todo a partir del reconocimiento de lo literario, lo artístico, lo ritual y hasta lo mítico, hacia una relación pedagógica más lúdica y menos sumida en el continuismo ya pautado en la familia y la sociedad. Con Restrepo (1994), al presentar cómo el aula se ha diseñado para una comunicación viso-auditiva que sirve de soporte al ejercicio de la lectoescritura, el tacto y el olfato, entonces se les niega la posibilidad de fomentar una intimidad afectiva. Por último, Morin y Briggite (1993) denuncian cómo el conocimiento crece en la especialización y la abstracción, conocimiento que rompe comunicaciones, abstrae e ignora el contexto necesario para la inteligibilidad los sujetos.

Si nos arraigamos a una perspectiva de conocimiento solo objetivo, nos quedaremos en una única representación del mundo científico, es decir, en el mundo de los objetos, las ciencias, las técnicas; así, las matemáticas tendrán expedito un escenario en el que los actores de lo subjetivo, de lo intuitivo y lo reflexivo únicamente serán espectadores. Se hablará, en este sentido, en términos de producción-productores como noción más propia de individualidad-individuo.

Dice Hoyos (1994) que "hay que convertir el mayor número de hombres en actores... mediando la creatividad como actividad propia del hombre", de modo que se busquen los espacios vitales del hombre en la relación con el otro y con la cultura como mediación siempre abierta para actuar en ella; así se podrá pensar en un ser humano sensibilizado, pensando en crear, en ir más allá.

El lenguaje tampoco puede tornarse reduccionista... ser del lenguaje me obliga a saber que entiendo yo por ser del lenguaje y cómo canalizo los efectos que produce su abducción a la condición de ensueño, fantasía, proyecto, creación e imaginación: ser del hombre - ser de la cultura. El lenguaje se torna así en ámbito para soñar, pensar y crear, por lo que sugiere que el pensamiento debe articular eroticidad, amor, hacia la investigación para la disolución, es investigar en disolver paradigmas existentes (no tolerados) para romper ejes dominantes, para proponer nuevas opciones, para romper con la soledad de la comunidad y hasta con la misma insolencia (González, 1995).

En ese sentido, asumimos con Gutiérrez y Perafán (1994) que dichos procesos formativos no son exclusividad de la escuela, ni de las prácticas pedagógicas, pertenecen al escenario de lo cultural y lo social, cuya mediación y apropiación corresponde a la escuela. De la misma manera dichos procesos se fortalecen desde "la construcción del sentido de la enseñanza y el aprendizaje, de las estrategias didácticas, de las prácticas, de los modelos pedagógicos, lo mismo que de la especificidad de lo curricular y de la posible relación entre todos estos procesos" (p.42).

Los autores mencionados asumen los procesos formativos como abstracción y síntesis de todas esas complejas relaciones por parte de quienes interactúan en contextos formales y no formales; en ese entramado de relaciones entre entornos naturales y culturales, en aras de fundamentar condiciones para la *formación integral* dentro de los distintos campos disciplinares en la educación superior. Por eso la mejor manera de abordar todo un proceso formativo implica asumir procesos investigativos que miren las realidades de los contextos humanos, que posibiliten el encuentro con el otro desde la mediación de la comunicación hacia la constitución de nuevos sentidos del currículum.

Metodología

Se trata de la interpretación propiamente fenomenológica en la que se desarrolla entendimiento e interpretación con base en compromisos, significados y prácticas, desde el respeto por la voz y las experiencias que describen los textos narrados a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes participantes.

Resultados y análisis

Acercamiento

De acuerdo con los datos suministrados en las entrevistas se tiene que para los estudiantes "la construcción curricular debe de ser pensada no solo desde la necesidad académica, sino personal y de futuro, la etapa laboral del educando. Se piensa que un currículo útil no es solo un acumulador de información en el estudiante, sino que es una guía en el uso de éste en su entorno". De esta manera, los estudiantes consideran que es fundamental que el currículo sea pensado desde las necesidades y experiencias de la sociedad a nivel competitivo para el nuevo profesional, sin dejar de lado tal vez las más importantes etapas del estudiante, que son las de sus inicios académicos, pues se tiene ahora la necesidad de desarrollar las habilidades de pensamiento, de civilizar y procesar información propio del ámbito universitario.

Para algunos "el acercamiento al currículo en la universidad se dio por medio de un profesor al que no le interesaban sino las exposiciones repartidas en los integrantes de los grupos, informes de lecturas de textos donde se encontraban contenida la teoría del currículo, pero hubo ejercicios prácticos que llevarían a una mejor comprensión de los temas del sentido de currículo". Cabe mencionar que para algunos estudiantes comprender la construcción curricular se realiza desde lo que plantea el plan de estudios y este lo comparan con la orientación de la clase, las metodologías de enseñanza, dejando de lado todo el procesos sociales, éticos, estéticos, políticos

entre oros que debe tenerse en cuenta a la hora de construir el currículo y más aun si este debe marcar el camino hacia la práctica educativa.

Creencias

Quienes participan de la investigación al develar cada uno de sus sentires permite observar que sus creencias en algunos casos no coinciden con su realidad, algunas veces son conscientes de ellos pero en ocasiones se quedan con una serie de inconsistencias que pueden inclusive desconfigurar el proceso de la practica educativa.

> Yo creía que el currículo era el pensum, el plan de estudios, pero en la práctica cuando tuve que realizar el plan clase me di cuenta que no era solo esto, sino que tuve que tener en cuenta las condiciones sociales de mis estudiantes; tenía que analizar los puntos de vista, tenía que fijarme en muchos otros aspectos, sociales, relaciones interpersonales, afectivas, esto influía en la preparación de mi clase. Tenía que leer mi grupo, no era solo dar el contenido, tenía que agregar elementos personales, en su comportamiento meterme en la parte humana de ellos. Hay varias preguntas de las que pienso que el currículo debe ser programado de acuerdo a las necesidades actuales de los estudiantes y la institución, debe estar en constante renovación. Las necesidades y condiciones no van a ser iguales, podemos pensar en casos en donde hay elementos de currículo que son como un patrón, por ejemplo donde hice la práctica.

La mayoría de entrevistados consideran que es necesario contar con un currículum, pero que además en el campo educativo es muy nombrado especialmente porque a través de él se busca una buena calidad en el funcionamiento de las instituciones, es la organización donde se tenga en cuenta todos los actores escolares, no solo desde las directivas sino también desde docentes, alumnos y demás personas que se obtienen verdaderos resultados.

En cuanto a las universidades que ofrecen licenciaturas, estas le apuestan a un currículum que muchas veces poco tienen que ver con las necesidades de los estudiantes de licenciatura y la labor que deben desempeñar en los colegios donde realizan sus prácticas educativas, puesto que las instituciones en las que están recibiendo el aporte para su formación profesional se ve permeada por las problemáticas que presentan dichas instituciones además se sientes en encrucijadas cuando deben atender problemas que van más allá del hecho de ir a enseñar y aprender. Es decir, se encuentran con necesidades que deben convertirse en atención real a simples problemas propuestos en la Universidad como planteamiento teórico, como lo es la inclusión.

Conclusión

Los estudiantes reconocen la construcción curricular como un proceso importante dentro de su práctica educativa, en el cual deben intervenir diversos actores, prestar atención especial que no solamente es necesario la teoría sino que la práctica simulada puede no ser la solución pero si es conducente a tener una mejor preparación a la hora de enfrentarse en el campo real a situaciones similares. Para algunos estudiantes de licenciatura aun no les queda claro el papel del currículum, aunque lo reconocen como una ficha clave en el funcionamiento de la institución educativa

Referencias

González, C. M. (1994). *Imaginación-Ensoñación-Proyecto*. Conferencia realizada en la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Gutiérrez, E. F y Perafán, L. (2002). El Problema de Investigación y la Estructura de Análisis. En *Currículo y Práctica Pedagógica.* Investigación Colciencias. ISBN: 9475 - 28 -O.

Hoyos, A. (1994). Creatividad y Diferencia. *Revista ANDI*, (126).

Morin, E. y Kern, A. B. (1993). Tierra Patria. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional.* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Ríos, C. (2010). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, (14).

Roszak, T. (1988). *El Culto a la Información.* Barcelona, España: Editorial Crítica.

El proceso de práctica educativa: una mirada desde el docente en formación. Aspectos buenos, no tan buenos y otros por mejorar

JOSEFINA QUINTERO CORZO.
DIANA YURANY ÁLVAREZ MÁRQUEZ.
MARÍA DEL CARMEN SUÁREZ MILLÁN.

Objetivo

Establecer los aspectos más relevantes de la práctica profesional docente desde la mirada del docente en formación

Introducción

Las instituciones de desarrollo de la práctica se tornan complejas, pero a la vez son entidades de desarrollo dinámico y dialéctico cuyo fin es fomentar sus propósitos enmarcados en sus valores culturales reflejados en el currículum, en los cambios socioculturales y en la contribución de la transformación personal y profesional de sus estudiantes. Es allí donde la formación docente representada en la práctica pedagógica y saber pedagógico trata de responder que su fundamento está representado en la formación académica, en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que tomamos de desarrollar un plan personal.

Formar y educar

La formación toma significado cuando esta se concreta en expresiones humanas desde su razonar, valores, sentimientos, emoción, lenguaje. Es decir, el sujeto se alinea desde su pensar, sentir y además su comunicación aparece en torno a las diferentes dimensiones humanas como la ética, el intelecto, la afectividad, la espiritualidad entre otras.

Jaeger (1992), comenta que el humanismo significó la educación del hombre en concordancia la verdadera forma humana: El hombre solo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón.

El término formación es transferible a la pedagogía, como lo señala Durkheim (1858-1917), quien ya la había propuesto como la reflexión sistemática y continuada de la educación. En la actualidad, se considera la pedagogía como una ciencia de la educación ya que da cuenta de un saber y de su acción educativa, la cual se centra en la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Podemos decir entonces, que la pedagogía fundamenta el acto educativo.

La práctica como investigación

Las ciencias sociales dan un giro hermenéutico en lo relacionado con los distintos enfoques, metodologías y modelos de enseñanza buscando no solo la transformación de esta, sino que se intenta explicar la práctica como posibilidad investigativa. Entre otros autores, Kemmis y Mctaggart (2013) expresan que cuando la identificación de un problema en el aula es sometido a buscar causas, soluciones, recopilación de datos y evidencias, además de socializarlo entre otras acciones, allí la práctica se ha convertido en un ejercicio de carácter investigativo.

Schön (1998) atribuye la práctica como investigación al docente, quien lo demuestra asumiendo actitud reflexiva, de cambio, un docente que a lo largo de su puesta en escena no pierde de vista cualidades como la curiosidad, imaginación, sorpresa e interrogación constante.

La docencia

No es posible ejercer una docencia de calidad sin soporte investigativo. Morán (1999) expresa que la docencia en forma de investigación es un proceso donde el docente se fundamenta epistemológica, teórica, metodológica e instrumentalmente para transformar su práctica educativa,

y es así como se convierte en un actor social con gran dominio disciplinar, un experto en saberes sobre los que potencializará los aprendizajes de sus estudiantes, abriendo espacios de reflexión, de intercambio de experiencias y de información del contexto, de los estudiantes, cabe mencionar que la manera como el docente direccione su discurso pedagógico, dependerá los procesos de enseñanza y por ende de aprendizaje del alumno.

De acuerdo con lo anterior, Villegas (2001) sugiere que la profesión docente requiere: Conocimientos profesionales específicos (pedagógicos) sobre didáctica general, psicología del aprendizaje, sociología de la educación, etc. cómo aprenden los alumnos, procesos sociales y comunicativos que se desarrollan en las aulas, sentido y finalidad de la labor docente, papel de la educación universitaria en la sociedad, metodología y técnicas didácticas, como planificar y programar la enseñanza, el papel y las técnicas de evaluación.

Metodología

La metodología se basa en el paradigma interpretativo-comprensivo cuyo tipo de diseño es la narrativa e investigación-acción en el aula universitaria, concibiendo esta como un ámbito cultural de aprendizaje, interacción y formación. Se aplicaron instrumentos y técnicas como autobiografías, historias de vida, observación abierta y focalizada, cuestionarios, registros y notas de campo, diarios de campo, testimonios, anécdotas, grabaciones de audio, entrevistas estructuradas y no estructuradas, planes de clase, transcripciones, materiales didácticos, grupos focales, triangulación y análisis documental.

Los estudiantes del programa de licenciatura que se encuentran realizando su práctica educativa (diecisiete) expresan sus sentires frente a la experiencia de docencia, algunos llevan un semestre y otros se encuentran en la culminación de esta.

Resultados y análisis

Después de analizar los escritos, narraciones y aportes de los docentes practicantes se establecen las aportaciones de cada uno observándose que después del proceso de práctica las reflexiones muestran lo siguiente:

¿Que ha sido lo bueno de su proceso de practica pedagógica?

Al realizar un sondeo entre los estudiantes participantes se tienen diversas miradas; algunos consideran que lo mejor de la práctica es haberla concluido, con lo cual ya se acercan al título, otros en cambio extrañan la institución. Pero la mayoría encuentra como cualidades buenas de este proceso el hecho de retomar los conceptos aprendidos en la universidad, los lazos afectivos que se crean entre ellos y los estudiantes, enfrentarse a la realidad educativa, motivación para levantarse, el gusto hacia la carrera escogida, la disciplina que se adquiere poco a poco, el interés que muestran los alumnos a las explicaciones, el aprendizaje obtenido de los docentes titulares, considerar esta experiencia como el moldeamiento para llegar a ser mejor persona, el enriquecimiento tanto conceptual como experiencial, el darse cuenta de los talentos que se tenían escondidos, la timidez se reduce notablemente, hablar en público con propiedad, aprender tanto de los asesores, aprender a conocer a los niños, sus necesidades y anhelos, compartir mis conocimientos con otros y ver que los ponen en práctica.

La práctica como proceso encierra muchas expectativas pero solo cuando esta se vive se puede tener certeza de su verdadero sentido, es así como los docentes en formación expresan y siente que su recorrido deja huellas imborrables en la medida en que ponen a prueba su sabiduría, sus conocimientos, encuentran empatía con estudiantes, docentes titulares asesores y colegas. De esta manera, demostrar sus talentos, y sentirse mejor persona los hace sentir que el proceso de la práctica cobra mucho significado.

¿Qué ha sido lo malo de su proceso de práctica?

No se puede desconocer que en todo proceso o situación existen bemoles que irrumpen en la armonía que este pueda llegar a tener, la práctica pedagógica no es la excepción, ya que hay algunos sinsabores por parte de los docentes en formación los cuales son resumidos en lo siguiente:

Así como varios de sus compañeros agradecen al acompañamiento y apoyo de sus docentes titulares, otros, en cambio, sienten soledad en este sentido y no muy buenos aportes académicos y personales, y hay quienes ven el acompañamiento permanente como una situación incómoda pues consideran que desarrollan la clase del docente titular no la propia. En ella también hay algunos que manejan altos niveles de estrés causados por el ritmo que asumen en una Institución Educativa donde el centro son los estudiantes y se vive en función de su bienestar; la poca gratitud hacia el docente practicante también entristece decepciona a algunos, otros sienten que la universidad no reciben la preparación total para enfrentarse al campo institucional, es decir, el manejo de grupos, de los conflictos de aula, los problemas de aprendizaje y procesos de inclusión, falta más dialogo entre asesores y titulares, algunos procesos administrativos y de organización en las instituciones educativas como cambios de horarios, realización de actividades sin previa información.

¿Qué ha sido lo feo de su proceso de práctica?

Varios de los docentes practicantes coinciden en que los puntos más álgidos durante este proceso formativo han sido la grosería con la que los estudiantes tratan a sus profesores, la falta de compromiso de docentes acompañantes, poca empatía con los docentes titulares, el desconocimiento de la importancia del proyecto educativo por parte de algunos compañeros, el involucrarse en conflictos en el aula, darse cuenta de los atropellos al ejercicio docente por parte del gobierno y de las directivas en la I.E. En palabras de un estudiante: “la explotación que se vive en la práctica, pues algunos titulares consideran que somos esclavos y que somos la salida a su carga laboral”.

Referencias

Jaeger, W. (1992). *Paideia: Los ideales de la cultura griega.* Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). La investigación acción participativa y la esfera pública. En N. Denzin y Y. Lincoln. *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp.361-439). Barcelona, España: Gedisa.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo.* Barcelona, España: Paidós.

Formación de maestros y maestras para la infancia en: política, paz y democracia. Prácticas pedagógicas e investigación en Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

OMAR GUTIÉRREZ GONZÁLEZ.

Introducción

Presentar en el marco de este evento la experiencia referida con la formación de maestros y maestras para la infancia en Política, Paz y Democracia, tiene una razón de importancia y actualidad[6]; educar en este aspecto ha sido considerado algo inconveniente que puede sesgar o suscitar sospechas en cuanto a la toma de decisiones u orientación ideológica y pensamiento, resultando ser espinoso, pero que no por ello la academia deba eximirse de trabajar de forma imparcial desde los primeros años de la educación escolar. De esta manera la Escuela Normal, de la cual hago parte de su equipo docente en el Programa de Formación Complementaria PFC, es la única institución oficial de Bogotá, formadora de maestros y maestras Normalistas Superiores[7]. Atendiendo a la convocatoria de la II Bienal Iberoamericana de Infancia y Juventudes que aborda el tema de Transformaciones Democráticas, Justicia Social y Procesos de Construcción de Paz y entendiendo que la Escuela como un espacio de vivencia social donde se forma al futuro ciudadano, es de interés presentar este trabajo como –experiencia y buena práctica educativa–.

El interrogante inicial de esta experiencia se presenta en torno a *¿Por qué es importante formar maestros en política, paz y democracia en el siglo XXI?* Generar conocimiento y conciencia

[6] Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. La Habana, República de Cuba, Agosto 20 de 2016.
[7] Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008, Articulo 9. Ministerio de Educación Nacional.

política y social en los ciudadanos no ha de ser una actuación que surja días o meses antes de un desarrollo electoral, ha de ser un ejercicio del que hagan parte los ciudadanos durante toda su vida de manera consciente y responsable; es por ello que la Escuela debe asumir este papel de forma seria y ejemplar, aun más, con los maestros y maestras, quienes harán parte de esa formación inicial y que deben contar con buenas herramientas conceptuales en el campo político; de no ser así, difícilmente se puede esperar que los niños y niñas de hoy, en un mañana, sean buenos ciudadanos, hagan parte exitosa en procesos de paz y democracia eligiendo buenos gobernantes e incluso esperar que éstos procuren una sana convivencia, "un buen vivir" exigiendo políticas sociales que beneficien a todas las comunidades.

La nula o regular formación política de los ciudadanos facilita a quienes se dedican al ejercicio de esta a hacer uso de prácticas electorales –muchas de ellas engañosas–, aprovechando la inocencia, el desconocimiento y las diferentes necesidades que tienen las comunidades, de manera que puedan conseguir votos mediante ofrecimientos de dadivas que van desde una comida, hasta empleos pasando incluso por el descaro de pagar los votos.

Una segunda inquietud de esta experiencia tiene que ver con la importancia de articular la formación de la academia –las disciplinas del saber–, con la formación de ciudadanía, tanto en el sector urbano como rural, en la medida en que estos territorios se vuelven cada vez más vulnerables y complejos, no solo por el crecimiento demográfico si no por sus problemáticas y necesidades; por tanto, la pregunta está dirigida a indagar sobre cuáles deben ser las prácticas pedagógicas de los nuevos docentes de este siglo, que han de contribuir a una sana y optima democracia y participación en la comprensión del sentido de vida y de ciudadanía al hacer parte de determinado territorio.

De esta manera, además de tener en cuenta que en la formación de maestros los aspectos relativos con el proceso de formación pedagógica y disciplinar como son las didácticas, métodos, también es de interés reconocer otros elementos que ofrece el contexto con los cuales resulta hoy

inevitable adelantar una actividad docente que conduzca a los educandos a realizar una verdadera comprensión histórica con una perspectiva de derechos y equidad, donde se respete e incluya a todos y a todas sin distingo de diferencias.

Objetivos

Plantear y desarrollar acciones pedagógicas formativas que contribuyan a la formación de educadores para la infancia que ejerzan la actividad de preparar los nuevos ciudadanos con una perspectiva crítica, articuladora y con sentido de lo humano.

Para el logro del objetivo general se han propuesto los siguientes específicos que están orientados hacia las acciones concretas.

- Elaborar un examen de contexto, a partir de observaciones centradas en las prácticas sociales y de manera específica con las acciones políticas, de paz y de democracia.
- Construir un plan de formación para los maestros en formación que contenga unos lineamientos que contribuyan a fundamentar en Política, Paz y democracia, de manera que estos les permitan de un lado conceptuar sobre ellos y de otro contar con las herramientas para desarrollar una labor pedagógico-educativa con los niños y niñas en las instituciones escolares.
- Formular y desarrollar propuestas que permitan vivenciar al interior de la institución educativa –como formadora de maestros y maestras para la infancia–, acciones de Política, Paz y Democracia.

Resultados

Los resultados de la experiencia observados hasta el momento se resumen de la siguiente manera:

1. Los niveles de convivencia y relación en y fuera de las aulas de clase se centran en el respeto al derecho individual y a la diferencia; el respeto por la palabra es un espacio no de disputa si no de contraste que alimenta la visión individual y contribuye a la construcción de acuerdos, sin que deba llegarse a agresiones verbales o físicas que den paso a conflictos.
2. La participación, a través del dialogo se convierte en la premisa orientadora de la solución del conflicto, siendo el dialogo uno de los aspectos inherentes a la democracia.
3. La puesta en marcha de acciones reflexivas han contribuido al desarrollo del sentido crítico, de manera que los estudiantes (infantes) y maestros en formación logran servirse del conocimiento aprendido (de su saber) para interpretar, cuestionar, dar razón y fundamentar las situaciones o eventos que se presentan en un contexto de manera comprensible y significativa.
4. El conjunto de estudiantes de cada ciclo y en general la comunidad educativa hace parte activa en las diferentes propuestas incluso de algunas decisiones atinentes con la vida institucional, como por ejemplo la elaboración del manual de convivencia, participar de los diferentes grupos desde los cuales se proponen acciones propias al equipo en bienestar de la comunidad.

Impacto en la política pública

Esta experiencia contribuye a fortalecer los pilares de la Paz, Equidad y Educación no solo por dar respuesta a una política del gobierno actual, sino porque nuestra sociedad colombiana requiere tener una modificabilidad en las prácticas sociales; como se citó inicialmente, hoy la Escuela, y de manera específica los Maestros, tenemos la tarea de resignificar y comprometernos ineludiblemente con el quehacer educativo de los niños, niñas y jóvenes de acuerdo a lo indicado en la Ley de Educación (Ley 115 de 1994), en el artículo 5to[8], que establece los fines de la

[8] Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a trece fines.

educación que no la reducen a un ejercicio disciplinar o didáctico, también es tarea hacer de esta una actuación de la vida y para la vida; de igual forma, en la misma Ley, en el artículo 72, se enuncian los Planes Decenales de Educación (1996-2005 y 2006-2016) que indican las acciones correspondientes para dar cumplimiento al mandato constitucional y a otras normas referidas con infancia y educación como son la Ley 1098 de 2006 "Ley de Infancia y Adolescencia" y la Ley 1098 de 20 Ley de convivencia 1098 de 2013 "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar".

Metodología

Se centra en un ejercicio investigativo apoyado en la investigación acción participativa donde se siguen unos momentos o fases en las cuales los sujetos implicados (comunidad montessoriana) cumplen con unas acciones propuestas.

Dentro de las fases de la experiencia de política, paz y democracia, se han desarrollado las siguientes actuaciones: 1) Trabajo en equipos intra institucionales, 2) Eventos institucionales, 3) Espacios académicos específicos en el Programa de Formación Complementaria PFC, 4) Proyectos (ver tablas 2, 3, 4, 5), donde los diferentes estamentos de la comunidad educativa montessoriana hacen parte; a continuación, se expresan de manera sucinta la conformación de equipos de trabajo intra institucionales, los eventos institucionales desarrollados y los espacios académicos específicos del Programa de Formación Complementaria PFC, en los cuales de manera articulada se lleva a cabo la experiencia.

Tabla 1. *Fases de la experiencia política, paz y democracia*

Fases de la experiencia política, paz y democracia		
Momento o fase	**Acciones**	**Sujetos**
Uno El Inicio	Organización de grupos para adelantar el ejercicio inicial de observación y comprensión del mismo.	Comunidad Educativa: Docentes Directivos, Docentes, Maestros en formación y estudiantes ciclo I, II, y III
	Contextualización y caracterización a partir de una observación registrarán las prácticas sociales y de manera específica con las acciones políticas, de paz y de democracia que se dan al interior y exterior de la institución.	
Dos La Propuesta	Identificación de la categorías encontradas en el proceso de observación	Coordinaciones de convivencia y equipos de docentes por área
	Delinear los conceptos que acompañan las categorías halladas.	
	Construir el plan de formación para los maestros en formación a partir de las categorías y los conceptos determinados.	
Tres Desarrollo de la Propuesta	Fundamentación Teórico-legal, en esta se trabajan las teorías y documentación referida con las normas que refieren a los conceptos.	Docentes Directivos, Docentes, Maestros en formación y estudiantes ciclo I, II, y III
	Desarrollo u Operacionalización, se refiere a la puesta en marcha de acciones como: la vivencia del ejercicio democrático: 1) planeación de elecciones, 2) candidatos, planes y propuestas, 3) ejercicio electoral; asimismo, de este hace parte la sensibilización y reflexión de cada una de las ejecuciones o acciones entorno a desarrollar formación en Política, Paz y Democracia.	
Cuatro Evaluación	Valoración, Socialización y Modificabilidad: los resultados han de redundar en que: 1) las conductas y 2) la teoría, sean objeto de estudio y análisis bajo una mirada critico reflexiva fundamentada.	Docentes Directivos, Docentes, Maestros en formación y estudiantes ciclo I, II, y III

Fuente: elaboración propia.

Estrategias y actuaciones

Dentro de las fases se desarrollan las siguientes estrategias durante en la experiencia de política, paz y democracia:

Tabla 2. *Trabajo en equipos intra institucionales*

Trabajo propuesto	Equipo gestor	Participantes	Resultado
Producción de mallas curriculares	Consejo Académico, Coordinadores Académicos y jefes de área y representantes de ciclos	Equipos de docentes por áreas del conocimiento.	Articulación curricular entre los espacios académicos y ciclos
Elaboración redes conceptuales		Equipos de docentes por ciclos (niveles educativos)	
Gobierno escolar Consejo estudiantil	Departamento de ciencias Sociales Nidia Botero Ma. Del Pilar García Martha Stella Manosalva	Estudiantes de todos los Ciclos y maestros	Desarrollo de: liderazgo, empoderamiento, autogobierno y auto control en los y las estudiantes Elección del personero
Formación en ciudadanía y convivencia		Estudiantes de todos los Ciclos	Desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas Estudio y fortalecimiento de las capacidades ciudadanas
Formación Política y cultura institucional	Gloria Londoño Álvaro Leyton Omar Gutiérrez	Estudiantes del Programa de Formación Profesional	Jueces de paz Comité convivencia y de resolución de conflictos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. *Eventos institucionales*

Evento	Realizadores	Participantes	Resultado
Encuentros por la Infancia (cinco)	Departamento de Pedagogía	Equipo docente de la Institución, Maestros en formación, Invitados de instituciones locales, distritales y nacionales	La Infancia Hoy: problemas y posibilidades Políticas.
Foro de Educación Artística (seis)	Departamento de Educación Artística	Equipo docente de la Institución, Maestros en formación, Invitados de afines y de instituciones locales	Indagar sobre las diversas posibilidades de los lenguajes artísticos en la escuela como estrategia de otras formas pedagógicas.
Cátedras Montessorianas	Equipo Interdisciplinar	Equipo de docentes y estudiantes maestros en formación del PFP	Estudio y reconocimiento de novedades en los diferentes campos y disciplinas aportantes al ejercicio educativo y pedagógico.
Lecciones inaugurales	Coordinación del PFP	Equipo de docentes y estudiantes maestros en formación del PFP	Socialización de trabajos pos gradual de los maestros de la ENSDMM que aporten a la formación de los maestros en formación y maestro en ejercicio.
Diplomados	Escuela Normal y Universidad La Salle	Docentes de las diferentes áreas y ciclos interesados en el tema	En proceso, análisis de los problemas sociales y prácticas pedagógicas en el sector rural

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. *Espacios académicos específicos en el Programa de Formación Complementaria PFC*

Espacios curriculares	Participantes	Objeto
Cátedras de Contexto	Maestros en formación del PFC	Formación de conceptos referidos con la Cultura Ciudadana y Criterio Moral
Seminario de Políticas Educativas y Cultura Institucional	Maestros en Formación del PFC	Estudio de la Constitución Política demás normas referidas con la institucionalidad ciudadana Reconocimiento y estudio de los problemas políticos y sociales
Practicas Pedagógicas con carácter investigativo	Maestros en Formación del PFC Estudiantes Ciclos I y II, población urbana y rural y NEE	Intervenciones pedagógicas orientadas desde la línea de ciudad, ciudadanía y territorio con el objeto de contribuir a la formación ciudadana y participación, además de reconocer las necesidades y problemas de las comunidades

Fuente: elaboración propia.

Dentro de los proyectos que la institución despliega y que van encaminados además de fortalecer la participación y formación de ciudadanía con sentido de equidad y paz se encuentran los siguientes:

Tabla 4. *Proyectos*

Proyectos	Objeto
Viajes Rutas y Expediciones pedagógicas	Acudir a una estrategia de formación docente en contextos urbanos y rurales donde los estudiantes-maestros se acerquen a los diversos territorios, a sus problemáticas y estas sirvan de objeto investigativo.
Democracia	Contribuir a una formación política y ciudadana desde la escuela de manera que esta permita un desarrollo crítico y toma de conciencia en los procesos sociales y democráticos
Ambiental	Reconocer los problemas ambientales y contribuir al cuidado y solución de los mismos como fomento de una cultura de preservación de vida.
Revista	Fomentar y potenciar la participación de los estudiantes y maestros en formación en los procesos lectores y escritores en la ENSDMM.

Fuente: elaboración propia.

Pertinencia social

Esta experiencia es pertinente en tanto contribuye a: 1) formar sujetos ciudadanos políticos, que vivan una vida social en paz y democracia, 2) aportar como Institución formadora de maestros, a delinear una propuesta curricular en torno a la educación en política, paz y democracia, y 3) favorecer al postconflicto desde la academia a hacer comprensible los acuerdos firmados en La Habana.

Referencias

Cambi, F. (2005). *Las Pedagogías del Siglo XX*. Madrid, España: Editorial Popular S.A.

Castrillón, D. y otros. *La Formación del maestro como sujeto del saber pedagógico.*

Castro, A. L. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil. IDIE – OEI. Bogotá, Colombia: Edit. Delfín.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Ed. Morata.

Educación para una cultura ciudadana. (Julio de 2014). *Revista Internacional Magisterio*, (9).

González, M. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.* OEI, CINEP, UNP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2003). *Ciudadanía y Escuela. Experiencias Pedagógicas.* Bogotá, Colombia: Edit. Delfín.

Maestros Escuela Normal Superior María Auxiliadora. (2003). *La formación del maestro como sujeto del saber pedagógico*. Copacabana, Antioquia, Colombia.

Manosalva, M., Gutiérrez, O. y otros. (2010). *Viajes y Expediciones Pedagógicas en la ENSDMM. Experiencias de Investigación y formación en contextos socio-culturales: urbano-rurales, regionales y globales*. Bogotá, Colombia: Imprenta Distrital.

Mejía, R. (2011). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde abajo

Pérez, T. (2013). *Cambiar para Transformar. Hacia una nueva ontología del educador para la convivencia escolar.* Barranquilla, Colombia: Fondo editorial del Caribe.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?.* Bogotá, Colombia: Edit. Magisterio.

MESA 5-05

ECOLOGÍA POLÍTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Coordinadores: Luis Serna, Andrés Garzón y Jazmín Gallo.

Comentarista: Jhon Guapacha.

Aportes de la Red de familias quindianas custodias de semilla al Paisaje Cultural Cafetero

ANGÉLICA MARÍA ZULUAGA HERNÁNDEZ.
VALENTINA RIVERA AGUIRRE.
JENNIFER MARCELA CALDERÓN BONILLA.

El proyecto de investigación "Aportes de la Red de familias quindianas custodias de semillas al Paisaje Cultural Cafetero" pretende caracterizar esta organización para comprender sus dinámicas y cómo esta contribuye a los atributos que componen el Paisaje Cultural Cafetero (PCC), incluido en el listado de patrimonio mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 2011; sus prácticas se configuran como formas de resistencia por la conservación y protección de la biodiversidad, la defensa del territorio, la vida y la cultura, en los diferentes territorios compuestos por el PCC. El proyecto de investigación es adelantado por el semillero de investigación Paisaje Cultural Cafetero y Custodios Semillas, que está en curso y pretende terminarse en el mes de noviembre del presente año. La UNESCO en breve tiempo evaluará el estado del PCC para definir si continúa o no en el listado de patrimonio.

Objetivos

Objetivo general

Describir las principales contribuciones que la "Red de familias quindianas custodias de semilla" realizan al Paisaje Cultural Cafetero en este departamento.

Objetivos específicos

- Elaborar una síntesis conceptual del Paisaje Cultural Cafetero como patrimonio de la humanidad.
- Realizar la caracterización básica de la Red de familias quindianas custodias de semilla como actores preponderantes del Paisaje Cultural Cafetero.
- Establecer los puntos de encuentro entre el trabajo y misión de los custodios de semillas y el Paisaje Cultural Cafetero.

Resultados

- Avance de la caracterización básica de la Red de familias quindianas custodias semillas.
- Aporte a la visibilización de la red en distintos escenarios (ECOVIDA-MANIZALES 2016, Universidad del Quindío).
- Se han determinado aportes de la red de custodios realizados al PCC, concretamente en los siguientes atributos:
  - Atributo 5. Patrimonio natural
  - Atributo 6. Disponibilidad hídrica
  - Atributo 15. Cultivos múltiples
- Avance en la explicación del que hacer de los custodios como contribución al paradigma del Buen Vivir el cual consideramos alternativo al paradigma del desarrollo.
- Afianzamiento de lazos de la academia con organizaciones sociales que contribuyen a la construcción de región.
- La identificación de nuevos custodios de semillas que no están integrados a la red.

Impacto en la política pública

La red de custodios del Quindío junto con la fundación ORQUÍDEA han posicionado el Mercado Agroecológico del Quindío, que se lleva a cabo en el SENA (Centro de Comercio y Turismo, barrio Galán, Cr. 18), el primer sábado de cada mes, siendo esta iniciativa importante para el reconocimiento de los procesos agroecológicos y orgánicos que desarrollan muchos campesinos y productores de la región que se han opuesto a las prácticas dominantes de uso de agroquímicos, pesticidas y transgénicos; otras propuestas que la red ha suscitado uniendo esfuerzos y creando vínculos con otras organizaciones son las movilizaciones ciudadanas en pro de la defensa del territorio, participación en la mesa departamental para la discusión del Plan de Desarrollo Departamental, y una última propuesta que se ha construido en conjunto con la Universidad del Quindío es la de propiciar espacios para el debate de temas como soberanía y autonomía alimentaria, alternativas al modelo económico etc., al igual que engendrar en los jóvenes un pensamiento crítico. Entonces, con este proyecto de investigación encontramos que la Red de familias quindianas custodias de semillas aporta a la construcción de una nueva región y a la defensa del territorio, pero falta aún mayor organización y el debido reconocimiento como sujetos de interlocución por parte de la institucionalidad local y regional para incidir en la definición de política pública.

Metodología

Cualitativa con alcance descriptivo. Se ha transitado la siguiente ruta metodológica:

- **Revisión documental**: documentos, artículos de revistas relacionados con los temas de Paisaje Cultural Cafetero, Buen Vivir, soberanía, seguridad y autonomía alimentaria, Custodios de semillas**.**

- **Contacto con la Red de familias quindianas custodias de semillas:** concertación con los custodios para la realización de las visitas a los predios y realización de entrevistas (se han llevado a cabo 23/25 visitas y entrevistas)**.**
- **Rendición de informes de avances del proyecto en reuniones de la Red de custodios.**
- **Realización de entrevistas a expertos:** en temas como PCC: Gustavo Pinzón, sociólogo de la Universidad Nacional, docente en la Universidad del Quindío; Urte Duis, docente de la cátedra de Paisaje Cultural Cafetero de la Universidad del Quindío, miembro del observatorio Paisaje Cultural Cafetero; Juan Carlos Olivares, arquitecto miembro del observatorio Paisaje Cultural Cafetero. En temas como Custodios de semillas, Escuelas Agroecológicas: Guillermo Castaño, antropólogo y docente de la Universidad Tecnológica de Pereira, creador de las Escuelas Agroecológicas del Quindío; Juan Sebastián Barrera Montealegre, administrador ambiental de la Universidad Tecnológica de Pereira; José Humberto Gallego Aristizabal, director del Jardín Botánico Universidad de Caldas; Aída Milena García Arenas, administradora ambiental de la Universidad Tecnológica de Pereira. Integrantes de la Red de semillas libres de Colombia: German Vélez, integrantes de la casa de semillas del resguardo de Cañamomo-Lomaprieta en Riosucio, Caldas: Cristian Camilo Cañas Bueno, custodio de semillas.
- **Análisis de la información recolectada:** se han realizado 23 entrevistas, siendo 25 familias las que se pretende caracterizar, y nos encontramos a la espera de realizar las últimas visitas a los dos últimos custodios de la red. La información recolectada se encuentra actualmente en proceso de análisis.

Pertinencia social

- El sentido de nuestra investigación es pertinente porque permite reconocer los conocimientos locales.

- Relevante, oportuna y conveniente, presenta tema de importancia con características únicas, permite establecer contacto con la realidad, situarla y realizar un análisis crítico de nuevos fenómenos.
- El PCC puede representar la opción de un territorio más incluyente, más soberano y más justo, pero si los campesinos que son los principales protagonistas del PCC no se apropian de este reconocimiento internacional los beneficiarios van a seguir siendo fundamentalmente políticos de turno y operadores turísticos.
- Crea espacios entre la academia y un movimiento emergente como son los custodios de semillas propiciando la integración del conocimiento científico y experiencial.
- Representa un espacio para fortalecer procesos de glocalidad que permiten actuar localmente en clave de fortalecer la identidad y la autonomía, y pensar globalmente en términos de entender el tipo de globalización imperante que pretende imponer los patrones de vida y de consumo uniformes.

Referencias

Cafetero, F. N. (2012). Paisaje Cultural Cafetero. Recuperado de http://paisajeculturalcafetero.org.co/.

Colombiano, P. C. (2010). Instituciones que apoyan y gestionan el PCC. Paisaje Cultural Cafetero.

Duis, U. (2015). *El ABC del Paisaje Cultural Cafetero*. Armenia, Quindío.

Fundación Rosa Luxemburgo. (2014). *Alternativas al desarrollo: la destrucción del planeta no es un destino.* Manizales, Colombia.

Gaviria, O. A. (2010). Paisajes Culturales. *Paisaje Cultural Cafetero*, (4), 9.

Grupo semillas y Red de semillas libres de Colombia. (Junio de 2015). *Las semillas patrimonio de los pueblos en manos de los agricultores.*

Hernández, M. (2009). Sumak Kawsay y Suma Qamaña: el reto de aprender del sur, reflexiones en torno al buen vivir. *Revista OBETS de Ciencias Sociales*, (4).

Honoré, C. (2006). *Elogio de la Lentitud*. Barcelona, España: RBA libros.

Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2015). Buen Vivir, Vivir Bien una utopía en proceso de construcción. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s.f.). Recuperado de www.unesco.org.

Singer, P. (1995). *Ética para vivir mejor*. Barcelona, España: Ariel, S.A.

Tortosa, J. M. (2009). El futuro del maldesarrollo. *Revista OBETS de Ciencias Sociales*, (4).

Escuela de Derechos Humanos y defensa del Territorio en la Universidad del Quindío

INGRID DIANEY GÓMEZ NEUQUE

Identificación del problema

A partir de la línea ambiental del Foro Permanente para la Paz y la Democracia (FPPD) se llevó a cabo la aproximación diagnóstica a través de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a diversos estudiantes de la universidad del Quindío, con el fin de identificar el conocimientos que estos tuviesen en relación con: las concesiones de las multinacionales minero energéticas en la región; el tipo de participación en dicho tema; la pertinencia de la defensa del territorio; el grado de afectación por los proyectos mega mineros; y los mecanismos de participación para la defensa del territorio.

Descubriendo que un 90% la población entrevistada no conocía las problemáticas que se viven en la región en torno a las concesiones a multinacionales. adicionalmente, el 70% de los entrevistados dijeron no haber participado nunca en una participación en torno a la defensa del territorio, llegando a casos en los que muchos de ellos demostraron no conocer a que se hacía referencia a la categoría de "Defensa del Territorio" pues varios de los entrevistados, no la relacionaban con la problemática minero-energética, sino con la invasión en barreras territoriales entre predios. De otro modo, solamente el 30% veía el problema de la mega minería como un tema de afectación directa debido a los múltiples impactos que generan; el 70% restante se refería a la mega minería como una problemática de la esfera economía y ambiental, de afectación indirecta que a largo plazo generaría incidencia en toda la sociedad, pero que en el presente cercano no representaba peligro.

Hallazgos, que permitieron concluir que el problema identificado correspondía con el desconocimiento de las problemáticas socio-ambientales referentes a los proyectos minero-energéticos en el departamento, cuyas causas podían estar asociadas a varios factores como el desinterés, la carencia de sentido de pertenencia o la falta de espacios de información, reflexión y debate frente a estos temas.

Propuesta de intervención

Por tal motivo, una vez identificado la problemática fue planteada la propuesta de intervención desde un objetivo general que pretendía motivar la reflexiones y al debate en la Universidad del Quindío referente a las problemáticas ambientales que permitieran implementar los cuatro objetivos específicos fomentar el interés de los estudiantes de la Universidad del Quindío frente a dichas problemáticas ambientales y territoriales que acontecen en Colombia y específicamente en el Quindío, promover la re significación de los vínculos existentes entre los sujetos de intervención y el territorio que habitan, potencializar el surgimiento de sujetos históricos y políticos que reconozcan la importancia de la relación ambiente- Ser humano e incentivar procesos de reivindicación de derechos y movilización social entorno a la defensa del territorio. En este sentido, la propuesta de intervención se sustentó teórica y metodológicamente desde los planteamientos del materialismo histórico y dialéctico. Por lo cual la metodología fue entendida según Mendoza (1990) como una posición científica, ubicada necesariamente en una visión teórica, o ya sea una opción ideológica y a través de ella el ser encuentra su capacidad de modelar una posible solución para la historia y los acontecimientos; parte de lo que es real, se vislumbra lo posible, encuentra los límites de lo posible, los caminos que retomo para proyectar de manera rigurosa la nueva búsqueda, ubica en la visión teórica, los objetivos, límites y posibilidades de nuestra acción. En concordancia con esta definición, se acude algunos aportes teóricos que Hegel (1964) expone en su filosofía del derecho, en el cual se profundiza la relación existe entre necesidad, arbitrio, Estado racional y Sociedad Civil; pues mediante estos conceptos se puede

moldear una posible solución o respuesta al problema particular antes identificado, es decir, los postulados de Hegel enunciados previamente se convierten en la visión teórica que fundamentan la acción.

De acuerdo a lo anterior se plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo entiende Hegel la Sociedad Civil y el Estado racional? ¿Son estos dos conceptos aplicables para el caso colombiano?

> La persona concreta que es para si un fin particular, en cuanto totalidad de necesidades y mezcla de necesidad natural y arbitrio, es uno de los principios de la sociedad civil. Pero la persona particular está esencialmente en relación con otra particularidad, de manera tal que sólo se hace valer y se satisface por medio de la otra y a la vez sólo por la mediación de la forma de la universalidad que es el otro principio. (Hegel, 1964, p.172)

La sociedad civil contiene los tres momentos siguientes según Hegel (1964):

- La mediación de las necesidades y la satisfacción del individuo por su trabajo y por el trabajo y la satisfacción de necesidades de todos los demás: el sistema de las necesidades.
- La realidad efectiva de lo universal de la libertad contenido en ese sistema, la protección de la propiedad por la administración de justicia.
- La prevención contra la accidentalidad que subsiste en aquel sistema y el cuidado de los intereses particulares como algo común, por medio del poder de policía y la corporación. (p.179)

Por consiguiente, se resalta que, para la existencia de la Sociedad Civil, es necesario en primera instancia un proceso individual y posteriormente, un proceso colectivo, en el cual los individuos gocen de forma conjunta de la satisfacción de las necesidades y de la libertad misma; esto tal como se plantea en los momentos de la Sociedad Civil, se logra mediante una mínima conciencia de las relaciones de producción; en tal medida, las sociedades actuales y en particular

el caso colombiano, implicando las múltiples problemáticas, tanto laborales como el desempleo u otras repercusiones ya sean la pobreza o desigualdad, son una muestra fehaciente de que el primer momento de Sociedad Civil no se cumple en país.

De igual forma, si se pone a consideración el segundo momento, en que se alude al sistema de administración de justicia, puede denotarse que en Colombia dicho sistema presenta grandes fallos, ente ellos el alto grado de corrupción; cuestión que también incurre en el tercer momento, pues cuando Hegel enuncia la prevención de accidentalidad quiere con decir que se crea un sistema conformado por un conjunto de elementos ideológicos, políticos, sociales y culturales que se encargan de prevenir los desequilibrios y así conducir al sistema a la anomia, a la realidad efectiva de la idea ética de Hegel, de forma adversa no se da en Colombia, pues las instituciones sociales, políticas, administrativas e incluso culturares no previenen, pero promueven en muchos casos, el desequilibrio, la accidentalidad.

Así mismo, Hegel (1964) plantea que en lo ético y en la conciencia-de- sí del individuo, el Estado tiene su existencia, es decir, se forma en cada uno de los individuo, con lo que se da por entendido que el estado debe ser pensado por cada sujeto y en la medida que el Estado cumpla de forma moral su deber de dar los medios necesarios a los individuos, estos reforzaran sus lazos identitarios con el él, se sentirán libres y pasaran de una conciencia-de-sí a una conciencia- para-sí, pues sólo un Estado pensado, ético y moral dan cuenta de un estado racional como espíritu absoluto en el que se trasciende de a la conciencia de-sí-para-sí.

A partir de esto, puede pensarse que la realidad Colombia presenta ambigüedades normativas; se muestra ético en la construcción de normas que respaldan los derechos fundamentales y la calidad de vida, sin embargo, actúa de forma inmoral al no dar los medios suficientes para que ciudadanos cubran sus necesidades básicas o cumplan sus finalidades, por ende, no se trasciende de la conciencia del sí, no se piensa el estado, no existe sociedad civil y en

definitiva, desde el análisis de las categorías de Hegel, Colombia no se constituye como un estado racional y ético; evidencia de ello se expone en la toma de decisión desde la concesión a multinacionales para la exploración y extracción de recursos naturales, la generación de todos los efectos colaterales que esto provoca a nivel social y ambiental y el desinterés y desconocimiento de los ciudadanos en relación a estas problemáticas de afectación colectiva.

Escuela de Derechos Humanos y defensa del Territorio

Por tal motivo, la propuesta de intervención se plantea desde el enfoque de derechos a través de una alternativa de tipo educativa- participativa en el que esta última es entendida como La voluntad y práctica de una comunidad de individuos ligados en origen por una descripción territorial y/o por un determinado interés colectivo que se da mediante la concurrencia cotidiana y horizontal de todos sus miembros (Ibarra, 2001).

Por consiguiente, la propuesta se materializa a través de la estrategia denominada “Escuela de Derechos Humanos y defensa del Territorio”, con la cual se ha pretendido incentivar la autoconciencia de los participantes desde la incidencia de lo individual hasta lo colectivo. En este caso, la estrategia fue trabajada frente a dos de las tres posibles causales encontradas en la identificación del problema; por un lado, el desinterés por parte de los estudiantes y, por otro lado, la falta de espacios de información, reflexión y debate frente a temas de mega minería y otras problemáticas socio-ambientales.

Por tal motivo, los resultados de escuela se relacionan con la ejecución de ocho sesiones educativas ejecutadas durante dos fases que comprendieron desde el periodo 2014-II al 2015-I en las que se trabajaron temas como la mega minería y Paisaje Cultural Cafetero, mega minería en Territorio indígena, el conflicto armado y la defensa del territorio, mecanismos de participación y defensa del territorio, semillas en Colombia, movimientos de no violencia en Colombia, Conflicto armado y resiliencia y defensa del territorio desde una mirada étnica.

Desde ambas fases se permitió, pasar del análisis general de los problemas a un análisis puntual y contextualizado desde lo local a lo nacional, a través del conocimiento de propuestas alternativas al problema en las que se propuso pasar de una conciencia-de-sí a una conciencia-de-sí-para-sí mediante el reconocimiento de la problemática desde una perspectiva crítica y cuestionadora.

En este sentido, la escuela contó con un total de 120 asistentes adscritos a diversos programas académicos principalmente al programa de Trabajo social, sin embargo, se permitió generar interés voluntario de algunos de los asistentes que generaron discusiones profundas desde sus áreas disciplinares en relación a los temas tratados, a punto tal, que algunos participantes de las primeras sesiones, fueron los encargados de direccionar las ultimas. En estos casos particulares, se entiende que logró transitarse de la información, a un primer momento de autoconciencia que encaminó a los participantes a querer compartir sus propios aportes desde la reflexión profesional, es decir, se permitió iniciar un proceso en la toma de autoconciencia de sujetos críticos y políticos que a través de la generación de dialogo de saberes sustentados en relaciones horizontales, permitiendo conocer las problemáticas contextualizadas desde el panorama político, social, ambiental y normativo trasversales al territorio.

Conclusiones

En consecuencia, es necesario reconocer que los antagonismos sociales y económicos que son cada vez más evidentes y se derivan de la fragmentación social generada por la primacía de un modelo económico capitalista de tipo neoliberal que incide directamente en la calidad de vida de muchas personas, llegando a atentar directamente contra la dignidad humana y se muestran contra los derechos fundamentales de los sujetos; la mega minería, los megaproyectos, la acumulación por despojo e incluso la exigencia normativa del cultivo con semillas transgénicas

son ejemplos claros de la ruptura de armonía y las buenas relaciones entre el individuos y el ambiente o el territorio que habita.

Finalmente, puede plantearse la Escuela de Derechos Humanos y defensa del Territorio", adelantada en la universidad del Quindío, como la estrategia educativa previa a la institucionalización de la catedra de la paz como lo contiene la Ley 1732 de 2014 y decreto 1038, en los cuales se establecen aspectos similares, relacionados con el ambiente, la paz, la resolución de conflictos desde el territorio como categoría transversal. Es decir, sin la necesidad de acudir a la imposición de políticas nacionales, la escuela ha permitido reconocer de manera abierta, las problemáticas ambientales y territoriales que posibilitaron el abordaje de lo público y lo político, desde el enfoque de derechos, en este sentido puede decirse que la pertinencia social de dicha escuela se relaciona con el proceso de retorno hacia la conciencia que promueve la liberación y el surgimiento de sujetos políticos, para que hagan uso de la democracia y la participación como mecanismo de co-construcción de paz, y reivindicación de derechos que promueven, desde la categoría hegeliana, el surgimiento de sociedad civil en Colombia que desde la educación contextualizada le aporten al cambio y la transformación social.

Referencias

Mendoza. M. (1990.) *Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales*. Buenos aires, Argentina: Humanitas.

Hegel. F. (1964) *Filosofía del Derecho.* Buenos Aires, Argentina: Claridad S.A.

Ibarra, P. (2001). Participación política y desarrollo humano. En P. Ibarra y K. Unceta (Coord.), *Ensayos sobre desarrollo humano.* (pp.339). Barcelona, España: Icaria.

Conversar para aprender. Agricultura urbana en el Quindío

ISABEL CRISTINA GÓMEZ AGUDELO
JOSÉ LUIS RIVERA GARCÍA

Objetivo

El principal objetivo es aportar al reconocimiento académico, institucional y general de la práctica de agricultura urbana de los municipios e Armenia y Calarcá del departamento del Quindío en tanto que este departamento exalta la identidad que configura al Paisaje Cultural Cafetero, implicación que repercute en saberes y narrativas que constituyen este patrimonio de la humanidad. Así mismo, para que el reconocimiento sea posible, se deben tener en cuenta las particularidades con las que se desarrolla la agricultura urbana en cada uno de los municipios del departamento del Quindío antes mencionados, partiendo de las problemáticas que le afectan y los significados que encierra; también se pretende presentar los principales aportes del equipo de práctica académica de trabajo social de la Universidad del Quindío a la creación y fortalecimiento de los lazos sociales entre los agricultores urbanos.

Introducción

El conflicto armado colombiano tiene alicientes de fondo, como son el problema de la legislación y distribución agraria; el campo colombiano refleja a uno de los países más desiguales del mundo, y, entre los actores enfrentados hay modelos de desarrollo rural contrapuestos, en lo que la economía del departamento del Quindío se caracteriza por un proceso de colonización, particularmente desde las regiones de Antioquia y Cauca, que consolidaron un modelo de desarrollo rural basado en la economía campesina de los colonos, en la que el café ocupa un lugar significativo. Configurando así un paisaje particular en la región y junto a él todo un entramado

cultural, el cual sería reconocido como patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO en el año 2011 y denominado como Paisaje Cultural Cafetero Colombiano (PCCC).

Quindío no ha sido ajeno a los fenómenos de desplazamiento del campo a la ciudad, implican el cambio de la economía familiar, sino también el cambio cultural. Sin embargo, estas familias intentan trasladar el legado cultural que configuraron en el campo a través de actividades como la Agricultura Urbana.

La Agricultura Urbana (AU) se puede definir como la recreación del paisaje propio de lo rural en zonas urbanas, a través de huertas en lotes baldíos, solares, patios, antejardines y balcones, caracterizada por la producción orgánica y sustentable de alimentos, destinados generalmente al autoconsumo y al intercambio con vecinos; práctica que implica un intento de construcción del territorio a través de las relaciones particulares que se establecen con la naturaleza y con otros agricultores. La identidad se configura entorno al PCCC, de modo en que se relaciona con la recuperación de saberes y narrativas que constituyen este patrimonio de la humanidad. No obstante, la AU es un fenómeno poco reconocido por la ciudadanía y las instituciones públicas. Esto se debe a que, por un lado, el Estado ha dado poca importancia a formas de producción alternativas entre ellas se encuentra AU, ya que opera con lógicas diferentes a la producción en masa del modelo económico vigente, las cuales favorecen al gran capital en detrimento de los pequeños productores y de la producción limpia. Por otra parte, la falta de organización de los agricultores hace que sus narrativas y prácticas sean poco visibilizadas, sin que sea reconocida la importancia que tienen en la reconstrucción del territorio.

Resultados

Desde la Práctica Comunitaria del programa de Trabajo Social de la Universidad del Quindío, adscrita al Centro de Estudios e Investigaciones Regionales (CEIR), se adelantó un

proceso de acompañamiento a algunas experiencias de AU en los municipios de Armenia y Calarcá con el propósito de consolidar procesos organizativos a partir de la generación de espacios para el reconocimiento mutuo y el establecimiento de lazos sociales. En dichos municipios del departamento del Quindío, se identificaron diecisiete agricultores urbanos, que ven en su práctica AU la posibilidad de conservación de tradiciones, saberes y formas de producción orgánicas, la recreación del paisaje rural en zonas urbanas, la relación de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza y, finalmente, la construcción de identidades en el territorio.

Sin embargo, la realidad es otra, a diario se enfrentan a distintas situaciones que hacen que la agricultura urbana como una forma de producción tradicional y sustentable sea poco reconocida y tienda a desaparecer y tras distintas razones, se tiene que las más importantes versan sobre la desmotivación de las personas para continuar con sus cultivos, el poco tiempo disponible para la agricultura, el difícil acceso a las semillas nativas y criollas, el poco apoyo institucional, además el acceso a la tierra es aún más limitado que en el campo, la inseguridad en las zonas de los cultivos y, los conflictos sobre los terrenos y sus usos entre vecinos y con instituciones ya que cada uno desea utilizarlos para beneficio propio. Los últimos tres numerales se deben, en cierta parte, a que la vida de ciudad, en la que las acciones se dan con relación a fines, individualizada y con elementos de cohesión más frágiles con respecto a la vida en el espacio rural, hace que los cultivos sean cercados y los terrenos personalizados, como si perteneciesen a quien cultiva, pero en la mayoría de los casos representados en más del 70% son de dominio del municipio, bajo este panorama las relaciones propias del campo se intentan reproducir, sobre todo con otros agricultores urbanos, campesinos y personas comprometidas con la seguridad alimentaria, a través de la práctica de la AU; suele imperarse el actuar en sociedad, desde el cual se da más importancia a las relaciones sociales singadas por el cálculo racional representado en la rentabilidad cuando las relaciones son establecidas con personas y grupos ajenos al significado y materialización de la AU.

El reconocimiento de las la AU pero su poco uso o practicada están asociados a otros factores, como la pérdida de saberes, lo que implica que se pierdan también valores identitarios, provenientes de estilos de vida campesinos, que se construyen en el marco del PCCC; y la falta de ocupación, ya que es una manera de invertir el tiempo en algo útil y provechoso.

Tras el análisis de los datos se encontró que la mayor parte de familias visitadas que provienen del campo viven en barrios que fueron construidos en la periferia de los municipios, después del terremoto que sacudió al departamento del Quindío en el año 1999, y, que las razones de su migración son diferentes.

En general, la iniciativa de la AU es propia, no directamente influida. Los significados que adquiere esta práctica para las personas son distintos, aunque no totalmente disimiles, en tanto que circundan la vida, la relación con la naturaleza, la recuperación simbólica del espacio y la economía local como alternativa al modelo de desarrollo; de este modo, la AU encierra un significado de vida, de recuperación del paisaje rural, de cierta conciencia sobre lo peligroso y nocivo de los procesos llevados a cabo para producir alimentos en masa. Implica una actitud de vida, presentándose alterna a la que prevalece en ciudad, con lo que no solo es cuestión de subsistencia, aunque sea lo más emergente, sino que implica otras dimensiones humanas como el trabajo, la memoria histórica, la cooperación, el afiliarse y compartir, la interacción en comunidades y en familias. Seguramente el interés aquí no esté en el desarrollo sostenible de la actividad de la AU, sino en la posibilidad efectiva de construir territorio, con bases fuertes de arraigo. La construcción de una red social alrededor de la AU puede aportar al fortalecimiento de la cohesión y de la identidad cultural, al igual que contribuir a las relaciones cara a cara de modo significativo.

Impacto en La Política Pública

El reconocimiento institucional implica que políticas públicas de Soberanía y Seguridad Alimentaria (SSA) reconozcan formas alternativas de producción tales como la AU, para promover desde los sectores populares, el acceso, la disponibilidad e inocuidad de los alimentos. Por un lado, en el Plan Departamental de Soberanía, Seguridad Alimentaria y Nutricional para el Quindío, 2009-2020, resalta la AU como una línea de acción dentro del programa "Empleo, Asociatividad y Empresarismo" en el eje estratégico "Acceso". Por otro lado, es tal la pertinencia de la producción agrícola familiar y comunitaria que ya ha sido contemplada en el plan de desarrollo del Quindío (2016-2019) "En defensa del Bien Común" en el programa de Soberanía, Seguridad Alimentaria y Nutricional, que contiene un sub-programa que pretende particularmente el fomento de la agricultura familiar, urbana, periurbana y los mercados campesinos con el fin de fortalecer la producción comunitaria de alimentos; su aporte contribuye a disminuir los niveles de riesgo en SA y nutricional en el departamento.

A consecuencia de lo anterior, se han adelantado algunos procesos que promueven la SSA en Armenia y Calarcá, pues se vienen realizando el Mercado Agroecológico del Quindío y Marcado Campesino, respectivamente. Éstos son espacios para la comercialización e intercambio entre productores de diferentes partes de la región; sus productos se caracterizan por aplicar procesos orgánicos y recuperar las semillas autóctonas. Cabe anotar que a estas iniciativas se han sumado por parte de algunos agricultores urbanos acompañados por el equipo de práctica académica de Trabajo Social.

Metodología. Propuestas del proyecto

Uno de los mayores retos ha sido la consolidación de los procesos organizativos entre los agricultores urbanos de los municipios de Armenia y Calarcá para un mayor reconocimiento, por

parte de la población general y de las instituciones, de estas prácticas que configuran paisajes distintos a lo urbano y reproducen relaciones más cercanas a la vecindad, para ello se planearon distintas actividades que propiciaron el encuentro entre agricultores urbanos con el fin de que compartieran sus expectativas, así como la percepción sobre el significado y pertinencia de la AU, sus experiencias, saberes, semillas y establecieran vínculos que permitieran la conformación del grupo, contribuyendo asimismo al establecimiento de relaciones con organizaciones no gubernamentales y colectivos sociales comprometidos con la seguridad alimentaria, llamando la atención de instituciones públicas de las administraciones municipales.

Se destaca el Día de Siembra, el cual es un encuentro ocurrido en el barrio La Patria de Armenia, el cual buscado acercar a diferentes actores, quienes compartieron distintas perspectivas frente al problema de la alimentación y la producción de alimentos en zonas urbanas y concluyeron que la AU tiene mucho que aportar a la seguridad alimentaria, en términos de acceso, calidad y diversidad de los alimentos.

De igual modo se resalta el I Foro de Agricultura Urbana y Seguridad Alimentaria realizado el 11 de mayo del presente año en la Universidad del Quindío por parte del equipo de práctica, y contó con la asistencia de estudiantes, docentes, académicos, presidentes de Juntas de Acción Comunal, representantes de la Universidad de Caldas, de la Universidad Tecnológica de Pereira, de organizaciones no gubernamentales como son Custodios de Semillas y Colectivo Consciente, agricultores urbanos y personas interesadas en acercarse a estos procesos de configuración del paisaje, quienes se presentaron diferentes ponencias que daban a conocer esfuerzos teórico-prácticos que abordan temas relacionados con la agricultura urbana, la soberanía y seguridad alimentaria a nivel regional.

Pertinencia Social

La AU aparece como una alternativa a la producción y al consumo perjudicial implantado por el modelo económico imperante, Putzai (como se citó en Spendeler, 2005) hace referencia a que los datos disponibles son insuficientes y de baja calidad para atreverse a afirmar que los alimentos modificados genéticamente son inocuos y saludables, de ahí la necesidad de recuperar los saberes tradicionales sobre cultivos autóctonos, plantas medicinales y biodiversidad. Estos cultivos transgénicos intensifican la industrialización de la agricultura dándole primacía a las multinacionales y a depender cada vez más de estas empresas en detrimento de los pequeños productores, la biodiversidad y la salud de los seres humanos; la ingeniería genética trae consigo la revolución de las patentes de semillas, lo cual atenta contra la soberanía alimentaria ya que toma el poder total sobre las semillas e impide el libre acceso de los campesinos a la biodiversidad agrícola (diversidad de semillas) y de los consumidores finales a alimentos no contaminados, en tanto acceden a aquellos estandarizados por la producción en masa.

Debido a esta incertidumbre es pertinente y necesario que desde los sectores populares se generen propuestas alternativas para el manejo industrial, presente en los modelos actuales, como la recuperación de saberes tradicionales dentro de las ciudades a modo de respuesta del modelo imperante. En este caso la AU es una estrategia usada los sujetos en la ciudad para producir y consumir sus propios alimentos, generando así mayor autonomía y participación colectiva.

Referencias

Gómez, I., Giraldo, A., Pandales, M. y Rivera, J. (2015). *Informe final de gestión, programa de Trabajo Social de la Universidad del Quindío.* Armenia, Colombia*:* Universidad del Quindío.

De Marinis, P. (2010). La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la Vergemeinschaftung hasta la comunidad de los combatientes. *Revista Papeles del CEIC, 58*.

Spendeler, L. (2005). Organismos modificados genéticamente: una nueva amenaza para la seguridad alimentaria. *Revista Española de Salud Pública, 79* (2). pp.271-282.

Plan de Desarrollo del Departamento Del Quindío Para Periodo 2016 – 2019. (2006). *En Defensa Del Bien Común.*

Plan Departamental De Soberanía Y Seguridad Alimentaria Y Nutricional Del Quindío 2009-2020.

Pensar en lo cotidiano, preguntarse por la subjetividad y desarrollar el potencial político para la construcción de convivencia, paz y ciudadanía

NUDYERED CONSUELO CORREDOR ROMERO.

Objetivos

- Realizar un acercamiento a las acciones desarrolladas por los miembros de la Iniciativa Local de Paz (ILP) en vía de la construcción de su subjetividad política.
- Comprender los aspectos organizativos comunitarios generados a partir de la participación de los miembros de la ILP en los diferentes procesos y actividades lideradas por el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS).
- Reconocer las diferentes manifestaciones que dan cuenta de momentos y procesos que han afectado la construcción de la subjetividad política de los miembros de la ILP

Introducción

Esta ponencia recoge hallazgos parciales del proceso de sistematización de ILP por la recuperación de la cuenca del río Rumiyaco, que se desarrolla en el municipio de Mocoa en el departamento del Putumayo. Este grupo es acompañado por el SNPS dentro de sus estrategias para la construcción de paz en el territorio nacional. Como ejercicio investigativo se ubica en el marco del programa "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana" desarrollado por el consorcio: Niños, niñas y jóvenes constructores de paz. en el cual se adelanta el proyecto denominado: "Las condiciones y modos de constitución de subjetividades políticas para la paz, en

jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas, con perspectiva intergeneracional" en Bogotá, Cundinamarca, Boyacá, Cauca, Huila y Putumayo en convenio con el SNPS.

Aquí se presenta una mirada reflexiva relacionada con los cambios en las interacciones sociales, culturales y medioambientales que han desarrollado los participantes de la ILP, las nuevas propuestas de ser y de habitar el territorio a partir de las cuales se transforman, construyen sus subjetividades políticas y se fortalecen como sujetos y protagonistas de sus acontecimientos e historias actuales. A través del proceso de sistematización del que se desprende esta ponencia se dejan entrever las potencialidades de este grupo social, el cual de manera permanente contribuye al fortalecimiento de las prácticas de una sana convivencia comunitaria. Una característica diferencial de esta ILP es el reconocimiento que hacen del medio ambiente como parte integral de la comunidad y en cuya relación asumen una responsabilidad que les permite poner en práctica aspectos en suma relevantes desde los procesos formativos, tal es el caso del cuidado de la creación que se incorporan a sus dinámicas vitales para renovar las formas tradicionales en las que se relacionan con su entorno, mientras avanzan en la recuperación de la historia de los que ahora constituyen sus territorios y desarrollan prácticas encaminadas al logro de una autonomía alimentaria a través de la restauración de sus semillas nativas y de la tradición de los suelos.

Construir lo cotidiano

La ILP por la recuperación de la cuenca del río Rumiyaco, que se desarrolla desde el año 2010, cuenta con miembros provenientes de diferentes lugares del departamento e incluso de otros departamentos, que salieron de sus territorios por razones que sobrepasan su voluntad o deseo de permanecer, pero todas ellas relacionadas con formas de violencia causadas por los grupos armados legales e ilegales que operan en el país, y que llegan a estas tierras en condiciones de desplazamiento, encuentran un entorno similar al suyo, pero que no les es familiar del todo, sin embargo, estos pobladores descubren en estas nuevas tierras una oportunidad para salvaguardar su

vida, la de sus hijos e hijas y traer consigo algunas pertenencias según lo narra una de sus integrantes: “Cuando uno se da cuenta que los de los grupos le comienzan a rondar a los hijos, es mejor irse preparando, agarrar lo que uno pueda y salir lo más rápido posible, ojalá de noche y sin hacer muchas bulla” (Comunicación personal, 2014), otra de las participantes, narra en forma sintética algunas de las estrategias que utilizan los grupos armados ilegales para reclutar a adolescentes y jóvenes:

> Comienzan a “ensalzarlos”, utilizan estrategias que les llama mucho la atención a los jóvenes como campeonatos de futbol, les enseñan las armas, les permiten que las toquen. En Puerto Guzmán visitan los internados, les dicen cosas bonitas: que vayan, que allá tienen todo, que no van a tener que trabajar, comienzan a enamorar a las jóvenes; también les dicen que pueden ir a “catear[9]” y después pueden volver. Todos son engaños. (Comunicación personal, 2014)

De esta manera, se posibilita la intervención en estos escenarios o realidades, que están dadas por lo que Berger y Luckmann (2003) llaman "aquí y ahora", y que sin duda, establece alcances y limites mediados por los acumulados y apropiaciones individuales a partir de lo que ya está dado, queriendo referir a la realidad; así, cuando un grupo de personas es convocado por un tercero en torno a un tema o idea que alguien más percibe como cotidianos, se comienzan a gestar lugares comunes que redundan en la búsqueda de una identidad que se amplía desde las convergencias o divergencias y que constituya una apuesta de construcción conjunta de una historicidad común. Es la oportunidad de recrearse en el otro, de dotar de sentidos esos lugares y momentos comunes que hasta ahora han sido parte del horizonte inamovible en el que transcurre la vida porque como afirma Martínez (2008):

[9] Sinónimo de intentar o probar.

> Las personas sólo hacen un alto para reflexionar cuando ven interrumpido el curso de su acción previsto; la aparición de un obstáculo en forma de problema obliga a parar, buscar y ensayar opciones que lleven a superar o evitar tal problema. (p. 45)

De ahí que estas personas que comparten la cotidianidad en un territorio nuevo, emprendan un camino en solitario, sin red familiar social o comunitaria; sus hábitos, costumbres y cultura deben adaptarse a las condiciones del nuevo contexto:

> cuando uno llega pues no conoce a nadie y a uno lo miran como feo, pero cuando la hermana Ana Blanca nos comenzó a visitar a cada casa para invitarnos al grupo de oración, pues allá empezamos a conocernos y a charlar. (Comunicación personal, 2013)

Para los miembros de la ILP, la posibilidad de relacionarse con otros es muy importante, en ello que sea valiosa la concepción de González (2012), para quien el aspecto relacional permite ir sintiéndose parte de una comunidad e irse apropiando del nuevo territorio y comenzar a tejer nuevas redes en ese mundo o realidad compartida con los otros en el que se experimentan encuentros y desencuentros tan diferentes como las cosmovisiones de los sujetos individuales o sociales, de tal modo no se da una sola realidad, coexisten elementos comunes que hacen parte del mundo "común" que se habita y que se particulariza con los aportes singulares de cada sujeto, de cada vivencia y de cada momento cronológico, tanto así que situación experimentada más de una vez por un sujeto, puede ser elaborada por éste de manera disímil en favor de la circunstancia espacio temporal, afectiva, histórica o del ciclo vital en que se encuentre.

Comprender y abordar lo cotidiano

Se trata de la aceptación de que el conocimiento puede ser emergente, disímil, de acuerdo con las características y acumulados que posee cada sujeto, sus maneras de ser, de relacionarse y de habitar el mundo, configurándose como ser subjetivo. Cobra importancia el ser completo que

transita como dirían Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) "individualismo al reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad" (p.27) en las relaciones o interacciones entre un sujeto y los otros o aquello que pueda constituir lo otro y el reconocimiento de su entorno, su realidad siempre mediada por prismas que cada sujeto apropie o estructure como propuesta particular ante la cual asumir una posición frente a esa realidad que le es exterior, que se constituye como diferente y que no es una versión o una prolongación de sus características o de su existencia y que de acuerdo con Zemelman (2010):

> En este sentido, surgen diferentes tópicos desde esta exigencia de pensar la realidad conformada por espacios de despliegue, pues lo que llamamos dinámicas sociales son una manifestación de estos despliegues y de cómo se pueden transformar en diferentes tipos de capacidades de construcción. (p.357)

En esa realidad es contundente la participación y reciprocidad manifiestas en las acciones de intercambio, de incidencia del contexto en las construcciones que los sujetos interiorizan y apropian desde su marco de referencia. Para exteriorizarlas luego de manera renovada ante la emergencia de posibilidades y marcos interpretativos de esa nueva realidad construida en colectivo y en la que aun el desacuerdo juega un papel fundamental como punto de partida que permite maneras interpretativas disimiles frente a una realidad común porque como dice González Rey: "la subjetividad es producción, no eco"

Podría decirse entonces que actores, ambientes, momentos, relaciones, entre otros y sus interrelaciones, son variables que se enriquecen en la medida que favorecen el carácter generador de los sujetos, ya que cada vez que hacen parte de una circunstancia en común, tienen la oportunidad de presentar propuestas renovadas que redundan en la singularidad de cada una de ellas, aún dentro de marcos de acción predeterminados; reflejo de lo anterior en en palabras de

Freire (2008) permite "Reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexplorable" (p. 20).

Vivir, comprender y transformar lo cotidiano

En el mutuo reconocimiento en el que convergen los sujetos y su entorno, la ILP centra sus acciones en el tema ambiental, sus integrantes dicen haber aprendido que estar en paz con los demás, incluye también a la naturaleza, porque dependiendo de la relación que se tenga con ella, es posible conseguir bienestar y eso solo se logra uniendo esfuerzos. A partir del desarrollo de la metodología para la transformación social que enmarca el proceso que han adelantado con Pastoral Social, les surge el interés por el cuidado de la creación.

El deseo y la posibilidad de participar en la construcción conjunta de nuevas y tal vez mejores posibilidades para sí mismos y para las generaciones venideras, es una de sus principales motivaciones, desde allí, emergen entonces temas como la soberanía y seguridad alimentaria, así como la recuperación de las semillas nativas, pues según Encuentro Nacional SNPS (2015) tener un alimento que sea sano, tramitar todo el proceso para la obtención del alimento desde la escogencia de las semillas a cultivar hasta la cosecha y la preparación de los alimentos, aprovechando el recurso natural disponible aprovechando la vocación agrícola del suelo, más que la imposición de otros cultivos y sistemas que no son acordes con la zona; se plantea la recuperación y la defensa de las semillas propias de la región, esta es una manera de hacer recuperación de la cultura y del restablecimiento de derechos referidos a la alimentación y su libre intercambio.

Para el grupo de personas que integra la ILP emprender acciones en pro de la recuperación de la cuenca del río Rumiyaco representa el despliegue de todo su potencial de acción, de esas

búsquedas individuales que son realizables cuando se establecen relaciones vinculantes con otros y con ese "otro" que también está conformado por el medio ambiente que les rodea, que les acoge y que ahora es su nueva realidad.

Es claro que ningún proceso es suficiente ni se agota en sí mismo, sino que son los sujetos quienes le dan sentido en cuanto efectivamente pueden generar las acciones necesarias para transformar sus realidades. En el caso de esta ILP y en consonancia con la estrategia de intervención para la transformación social, del Secretariado Nacional de Pastoral Social, el horizonte esta delineado a partir de un sueño o futuro deseado:

Al año 2015 como lo muestra SNPS (2011) las veredas de la cuenca del río Rumiyaco cuentan con habitantes conscientes de la recuperación, protección y conservación del medio ambiente llámese flora, fauna, río y territorio, promoviendo: el adecuado uso del suelo mediante la utilización de los recursos orgánicos en huertas y fincas agroecológicas, familiares y manejo del potencial turístico, promoviendo la autonomía y la seguridad alimentaria, contribuyendo de esta manera al buen vivir. Este sueño se constituye así en un elemento central que define, construye y potencia el bien común de esta comunidad, futuro deseado, y que está pensado desde el fortalecimiento de capacidades de sus integrantes como autogestores de desarrollo; de esta manera, las dinámicas al interior del grupo sirven de semillero para la generación de sujetos que encaran cotidianamente sus realidades con la convicción de su papel protagónico ampliando sus horizontes comprensivos frente a los asuntos de la política y aquellos que tienen que ver con lo político, que les es propio y que Mouffe (2011) distingue como que:

> "lo político", ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe entre las relaciones humanas, antagonismo que manifiesta como diversidad de las relaciones sociales, y "la política", que apunta a establecer un orden, a garantizar la coexistencia

humana en situaciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por "lo" político. (pp.15-16)

Referencias

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología, 6*, (11). pp. 19-43.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo, Brasil: Paz e Terra S.A.

González, F. (2012). La subjetividad y su significaciónpara el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. *Subjetividades políticas: deafíos y debates Latinoamericanos.*

Martínez, B. (2008). La investigación en la cotidianidad social desde la fenomenología. *Tiempo de Educar*, *9* (17). pp. 35-56.

Secretariado Nacional de Pastoral Social (2011). *Construcción de paz e incidencia política.* [Informe]. Bogotá, Colombia.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana, 9* (27), pp. 335-366.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, España: Paidós.

MESA 5_06

¿EL PUENTE ESTÁ QUEBRADO CON QUE LO CURAREMOS?: INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD EN PROPUESTAS ALTERNATIVA DE DESARROLLO EDUCATIVO Y COMUNITARIO PARA EL FORTALECIMIENTO CULTURAL, SOCIAL Y AFECTIVO DE LA EDUCACIÓN PARA PRIMERA INFANCIA Y LA BÁSICA PRIMARIA

Coordinadores: Ana Lucia Rosero Prado y Elsy Mercedes Dominguez De La Ossa

Comentaristas: Paula Yennyfer Carvajal Taborda y Angelica Barrero Pascua

El aprendizaje y sus dificultades: un asunto de casa

ANGÉLICA MARÍA BARRERO PASCUAS.

El presente artículo presenta los resultados de la investigación denominada "Dificultades del aprendizaje en el ámbito familiar". La información para este estudio fue recolectada a partir de ciento treinta historias clínicas que se realizaron. Del análisis y sistematización de esta información se logró identificar las posibles causas familiares que desencadenan problemas de aprendizaje en los niños, llevando a que su proceso escolar se vea afectado. No obstante, si bien se responsabiliza a los padres de dicha afectación, también se les refiere como los posibles reparadores y promotores del aprendizaje escolar en el hogar.

Objetivos

- Caracterizar las dificultades del aprendizaje que se enuncian en las historias clínicas.
- Reconocer las características familiares que se enuncian en las historias clínicas.
- Identificar patrones de comportamiento familiar que propician la aparición de dificultades del aprendizaje.

Impacto en la política pública

Continuar reconociendo la importancia de la familia como un actor primordial en el proceso educativo de los hijos. Vincular más su participación a través de actividades donde ellos también hagan del aprendizaje de sus hijos una oportunidad para crecer juntos.

Metodología

El número total de historias clínicas revisadas fue de 305. Se realizó una matriz donde se establecían las siguientes categorías:

- Datos personales del niño
- Información sobre la concepción y embarazo de la madre
- Antecedentes médicos y escolares del niño
- Ocupación de los padres o cuidadores
- Caracterización de la rutina diaria en semana y fin de semana
- Características de las personas que permanecen con el niño
- Descripción de la relación padre-hijo
- La percepción del niño sobre sus padres
- Hábitos de estudio
- Manejo de las normas, límites y permisos en el hogar
- Establecimiento de metas
- Expectativas de los padres
- Entre otros

Resultados

Del análisis, cruce, comparación, y sistematización de las historias clínicas emergieron las siguientes categorías que sugieren los posibles motivos familiares que desencadenan dificultades del aprendizaje en los niños**:**

1. **Falta de normatividad en el hogar:**

A esta categoría pertenecen los niños que no presentan ninguna rutina en el día. Son niños a los que no se les asigna deberes y responsabilidades en el hogar por parte de sus padres o cuidadores, que no cumplen horarios y por lo general pasan el tiempo solos o sin autoridad. Estos niños que presentan problemas con la estructuración de la norma, es decir, que no han hecho un proceso de apropiación de la misma, y que llevan una vida sin control ni límites, son niños que

presentan definitivamente dificultades con el aprendizaje, y no se puede garantizar la apropiación de los mecanismos del conocimiento (Barrero, 2006).

2. **La ausencia de padre o madre**:

A esta categoría pertenecen los niños que permanecen todos los días solos. Algunos niños permanecen con los abuelos o con la empleada de servicio, pero sin recibir ninguna autoridad o guía por parte de ellos. Son niños cuya figura de autoridad no ha sido construida. No reciben ninguna orientación en sus labores escolares.

Para Winnicott (1988), los padres son esenciales en el desarrollo sano del niño, y de tal forma serán miembros útiles en la comunidad. Por su parte, Dolto (1989) asegura que el desarrollo correcto del niño es una familia unida, donde el hijo encuentre seguridad, afecto y confianza en cada uno de sus padres. Asimismo, a esta categoría pertenecen niños que son dejados al cuidado de personas que carecen de estudios y presentan poco interés escolar, llevando a que estos niños sufran las consecuencias de una experiencia inadecuada, pues aprenden significados e ideas no muy apropiadas, y de esta manera su aprendizaje se va a ver alterado (Osman, 1999).

3. **El hijo imaginado:**

A esta categoría pertenecen los niños que presentan dificultades de relación con sus padres. Son niños rechazados o invisbilizados porque no cumplen con las expectativas de sus padres. Pueden ser niños muy exitosos en unas áreas y presentar dificultades en otras, que por lo general son las que más los presionan sus padres, para que obtengan buenos resultados. Son niños cuyos padres ya tienen trazado (o ya venían con un destino trazado) un futuro vocacional, siendo muchas veces totalmente opuesto a los intereses y habilidades del niño. De acuerdo con Winnicott (1965), los padres son los responsables de entregar a la sociedad seres útiles que contribuyan a un mejor

porvenir; de ahí que el interés en la educación, específicamente el aprendizaje debe ser ante todo una prioridad en el escenario familiar (Barrero, 2006).

4. El poder de las palabras:

A esta categoría pertenecen los niños cuyos padres transmiten un mensaje negativo hacia el aprendizaje escolar o hacia el oficio de estudiar. Son niños que presentan baja motivación escolar. Sus padres son los primeros promotores del desencanto escolar y los incita a realizar otras actividades muy poco vinculadas con el amor y respeto al estudio. Son los padres quienes envían significaciones ofertadas a sus hijos que obstaculizan o favorecen la escolarización de los mismos (Schlemenson, 2001).

Pertinencia social

Las dificultades del aprendizaje son problemas en el orden subjetivo de la estructuración psíquica de un niño, de ahí que se considere a la familia como la generadora de dichas dificultades, pues la diferenciación y estructuración psíquica proviene de las experiencias y relaciones que el niño establece con sus padres (Freud, 1981a). De igual forma, Dolto (1915) plantea que el niño es muchas veces el soporte de tensiones en la dinámica emocional inconsciente de los padres. Estas tensiones no son puestas en palabras, por tanto el niño las dejara ver a través del silencio del síntoma, en este caso, de las dificultades del aprendizaje. Igualmente, Piera Aulagnier (1977) propone una de las teorías psicoanalíticas más relevantes en cuanto a la actividad representativa de los niños, es decir, la capacidad del niño para aprender. Esta analista refiere que el sujeto preexiste antes de ser concebido, y ocupa un lugar en la imaginación o discurso de sus padres, de tal manera que cuando nace un bebe este ya tiene una representación y lugar en la historia de sus padres.

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje de los niños es un asunto que involucra a toda la comunidad educativa. Especialmente a sus primeros educadores que son sus padres o cuidadores responsables. De estos debe partir la promoción y respeto hacia el acto de aprender, para que desde pequeños logren gestar un proyecto de vida productivo, que los haga seres felices pero también útiles y productivos a la sociedad.

Las dificultades del aprendizaje pueden desencadenarse por los desórdenes familiares que se vivencien al interior del hogar; pero así como los padres son los responsables de dicha aparición; también ellos pueden tener ese poder de reparar y lograr que el niño recupere ese deseo por aprender, pues ya se siente aceptado y valorado como es.

De comprender y aceptar el valor inmenso que tiene la familia en la vida educativa y formativa del niño; se abrirán espacios que permitan la promoción y participación de ella, como protagonista y gestor en la vida de este ser que necesita el apoyo y guía de quienes lo aman.

Referencias sugeridas

Aulagnier, P. (1993). *La Violencia de la Interpretación.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Aulagnier, P. (1994a). *Los destinos del placer: alienación, amor, pasión.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Aulagnier, P. (1994b). *Un intérprete en busca de sentido.* Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Barrero, A. (2006). *Las dificultades del aprendizaje como síntoma familiar.* Cali**,** Colombia: Feriva.

Doltó, F. (1995). *El niño y la familia.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Freud, S. (1976). La organización genital infantil. En *Obras Completas* (Vol. XIX). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1981a). *Proyecto de psicología para neurólogos.* Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981b). *Psicopatología de la vida cotidiana.* Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Osman, B. (1999). *Dificultades en el aprendizaje. Un asunto familiar*. Ciudad de México, México: Trillas.

Schlemenson, S. y Percia, M. (Comp.). (1997). *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schlemenson, S. (Comp.). (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Schlemenson, S. (Comp.). (2001). *Niños que no aprenden.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Winnicot, D. (1986). *Realidad y juego.* Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Reconocimiento de la persona con disminución cognitiva como sujeto político en el campo educativo: facilitadores o barreras desde la mirada familiar

ÁNGELA PATRICIA ÁLVAREZ LARA.

Objetivos

Identificar los facilitadores o barreras de la familia en el reconocimiento de la persona con disminución cognitiva como un sujeto político en el campo educativo.

Metodología

La metodología se instala principalmente en las narrativas desde las experiencias vividas, es decir, los principales acontecimientos de mi vida distanciaron la mirada orgánica de mi profesión y situada desde el modelo biomédico reduccionista de la persona, para dar paso a la apuesta desde las ciencias sociales, destacar a la familia para comprender sus perspectivas de desarrollo, calidad y proyecto de vida con hijos con discapacidad cognitiva; sus discursos, creencias, posturas y argumentos, que en muchos casos, continúan situado desde el déficit. También, el análisis documental desde la construcción de la genealogía de la discapacidad junto con los referentes legislativos y el diálogo con autores para situar mi interés de indagación junto con referentes teóricos que se encuentran en sintonía para el tema de la discapacidad.

Resultados

A pesar de las formas en que han sido tratados y asumidos en la historia, la persona con disminución sensorial, física, cognitiva o psicosocial continúa estando presente y demandando no

solo asuntos que le competen exclusivamente a la persona orgánica sino también a la sociedad que trata de minimizar. No obstante los discursos, las prácticas de segregación y de exclusión dentro de la inclusión, su invisibilidad, la indiferencia del otro, las barreras arquitectónicas, culturales, sociales y la carga semántica de las representaciones sociales, se destaca un sujeto capaz de asumir roles vitales como alguna vez lo hizo decidir sobre ciertos aspectos de su vida para ganar mayor autonomía e independencia;,viéndose limitado por el poco apoyo que tiene de los diversos actores involucrados, los cuales van desde la familia hasta los entes gubernamentales con las llamadas políticas de discapacidad y modelos de representación nacional e internacional.

La sociedad sigue viviendo bajo un sinnúmero de imaginarios y aunque las leyes avanzan, la cultura sigue estando más fuerte, pasos atrás e inamovible. Así, la idea de lo demoníaco, la minusvalía, la lástima y el ocultamiento siguen presentes, limitando la búsqueda de oportunidades diferentes para este grupo poblacional y la mirada que alguna vez existió desde un sujeto partícipe de un grupo, el cual ofreció de sí su potencialidad en determinadas labores para la preservación de la vida de otros en un medio hostil.

Las familias suelen tener, aun en nuestros tiempos, desconocimiento frente al manejo y futuro de sus hijos o hijas con disminución cognitiva, oscilando preguntas entre la educación regular o especial. De esta manera, existen grandes problemáticas que aún no se resuelven y donde la autonomía del sujeto se traslada a otros, quienes desconocen aun más el alcance de una persona que, con aparentes carencias para aprender determinadas áreas del currículo, sorprende con la adquisición de conocimientos generados desde la experiencia, desde la relación con el otro y también, desde la propia búsqueda que hace de sí mismo.

Las familias cuestionan por qué si ofrecen lo mejor a sus hijos, ellos no alcanzan a cumplir las expectativas. Tal vez porque la propia persona, desde esa autonomía perdida, desde la perspectiva política que parece estar ausente, sí toma decisiones sobre lo que le gusta, anhela, sueña y desde su microentorno logra decidir.

Por su parte, la ciencia avanza para dar respuestas sobre situaciones no resueltas desde hace varios años y con esto se crean aparentes soluciones que terminan por asignar nombres a lo anónimo. Es entonces cuando ya los niños reciben una etiqueta de hiperactivo, con déficit de atención y la medicación se convierte en un aliado para intentar hacer partícipe a la persona en una sociedad que pide normalidad; sin embargo, existen niños, niñas y jóvenes con capacidades diferentes, con diversidad funcional que pueden aportar a la creación de su proyecto de vida y su puesta en marcha, donde podrían llegar a asumir roles como el de trabajador, como el de ciudadano y, con este, sujeto de derechos y deberes.

Desde esta mirada de la ciencia también surgen diferentes modelos para intentar situar y comprender la discapacidad. De un modelo biomédico se pasó al modelo social y terminó en el modelo biopsicosocial; o sea, se pasó de la discapacidad como un problema individual de la persona con alguna condición física o mental que lo limita y que estaba dividido en sistemas, hacia un modelo que relacionaba la discapacidad con su entorno y la sociedad, para integrar los dos modelos anteriores en uno solo y donde no solo se toma en cuenta la condición médica y la condición del medio social, sino también el aspecto psicológico de las personas.

De esta manera, el surgimiento de la interdisciplinariedad como oportunidad de mejora en los procesos educativos incide tanto de manera positiva como negativa en la educación de este tipo de población. Desde lo positivo, parece optimizar procesos de apoyo para garantizar que la integración de personas con necesidades particulares garantice la formación educativa esperada para el tipo de sistema capitalista colombiano; empero, desde lo negativo, la mirada de la persona vuelve a ser particularizada por sistemas de acuerdo a lo trabajado desde cada profesión: el lenguaje, el comportamiento, el procesamiento cognitivo, entro otros; cayendo en el error de dar nuevamente fuerza al modelo biomédico que parecía estar desapareciendo pero que ahora cobra fuerza no solo desde la salud sino desde la educación.

Por lo anterior, no existe un único modelo que describe la concepción actual de la discapacidad. Desde una mirada social, la persona no asume por sí sola las consecuencias de un desempeño y tanto el contexto como la actividad influyen formando una triada que permite la conjugación de múltiples factores biopsicosociales que se deben tener en cuenta y que garantizan o no su adaptación; sin embargo, el tratamiento social brindado sigue conservando rasgos de un modelo bajo el enfoque de segregación e integración, es decir, un modelo médico rehabilitador o asistencial, siendo una de las primeras formas de atender socialmente a esta población y que aún persiste.

La realidad que enfrentan las personas con disminución cognitiva leve invita al reconocimiento de la existencia de su potencialidad desde la perspectiva política, más allá de las formas culturales y de lo que históricamente permanece arraigado, instaurado y adherido al lenguaje y pensamiento de las familias, los entes gubernamentales y la misma sociedad. Invita a la urgencia de una educación diferente, que construye nuevas formas de pensamiento para la condición humana, el desarrollo integral de la persona. Entender que en el diálogo de múltiples intereses se debe destacar a las personas con discapacidad y no dar por sentado que la lucha los incluye a ellos o que el alcance de objetivos les garantizará su inclusión y garantía de derechos y satisfacción de necesidades

Es interesante la propuesta de cambio del concepto base de Discapacidad a Capacidad propuesto por Martha Nussbaum (como se citó en Álvarez, 2013), pero no se puede caer en el error de hacer que este sea visto desde la diferencia y afirmar que todos tenemos diferentes funcionamientos y desarrollamos unas capacidades más que otras, dándole continuidad al enfoque diferenciador que se ofrece desde la etiqueta.

Impacto en la política púbica y pertinencia social

Desde la creación de un sinnúmero de políticas (Política pública de discapacidad, Ley 361 de discapacidad, Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad [CIF], entre otras) se ha intentado otorgar un lugar que se mantiene poco visible en una sociedad que aún censura a esta población y que desconoce la forma de interacción para la garantía de sus derechos. Al parecer, las políticas para la discapacidad van en una dirección distinta a las políticas educativas que cobijan al resto de la población y, aunque intentan dar una mirada integral de la persona, lo que se genera es una mirada segmentada de esta.

A nivel nacional y desde un recuento cronológico, el Decreto 2358 de 1981 crea el sistema nacional de rehabilitación como punto de partida para que en el año 1985, mediante la Resolución 14861, se dicten las normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos (Vicepresidencia de la República, s.f). Asimismo, en el Decreto ley 2737 de 1989 se adoptó el código del menor, considerando al menor con deficiencias.

Lo anterior muestra el inicio de un recorrido de acciones por la discapacidad y, a su vez, una concepción segregadora, etiquetadora y puesta desde la carencia, haciendo mención de nombres como minusválidos o con deficiencia y despojándolo de una mirada general de sociedad con necesidades compartidas en salud, educación, trabajo.

Aun con el pasar de los años y el surgimiento de nuevas disposiciones para la atención de población con discapacidad, no se generó una variación significativa en cuanto a concepción de la persona, incluyéndose el término con capacidades o talentos excepcionales solo hasta el Decreto 2336 de 1994, pero sin desprenderse a los nombres como minusválidos y discapacitados, acentuándose más por la necesidad de un proceso de rehabilitación.

No es hasta la Ley 361 de 1997 (ley de discapacidad) que se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación, incluyendo sus derechos fundamentales y estableciendo obligaciones y responsabilidades del Estado para la realización personal y total de la integración social de esta población, avanzando hacia la integración que pronto comenzaría a redefinirse como inclusión.

Recientemente, la Ley 1346 del 31 de Julio de 2009, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y la Ley 1618 del 27 de febrero de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, muestra avances para este grupo poblacional. Aunque esta última retira los términos de minusvalía e incluye otros como el de con y/o en situación de discapacidad, inclusión, barreras actitudinales, participación plena, ajustes razonables, se podría pensar en un cambio radical de pensamiento en la sociedad colombiana; no obstante, se continúan generando enfoques diferenciales para la búsqueda de acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales.

A futuro, y siguiendo el objetivo de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (PPDIS), de asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores para el periodo 2013-2022 encierra una mirada no de persona sino de territorio y sus características físicas, económicas, culturales y políticas que le son propias y que configuran su particularidad. Por esta razón, las acciones de política pública deberán adaptarse a dichas particularidades, siempre teniendo presente que el vínculo nación–territorio es el que permite que toda la sociedad colombiana, desde su diversidad, transite por la misma vía para el logro de la inclusión plena de las personas con discapacidad.

La problemática descrita anteriormente conlleva a la necesidad de un cambio de mirada de la persona con disminución cognitiva, pudiendo situarla en un mundo de verdadera igualdad y no de inclusión, donde se reconozca a la persona conocedora tanto de sus derechos como de sus deberes, que reconoce al otro, construye la alteridad en doble vía, en otras palabras, que puede aportar a otros y recibir aportes para la construcción de su proyecto de vida.

Referencias sugeridas

Álvarez, Y. (2013). *Martha C. Nussbaum. Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* [reseña]. Barcelona, España: Universidad de la Salle.

Montas, F. A. (s.f). *Concepto sobre la Discapacidad, evolución y tratamiento. Las personas con discapacidad a través de la historia*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *Políticas públicas para la infancia. Reflexiones sobre la injusta división de las infancias.* Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspublicas.pdf.

El papel de las prácticas de crianza en el rendimiento escolar

EDUARDO AGUIRRE DÁVILA.

Objetivo

Determinar las prácticas de crianza que influyen en el rendimiento escolar de niñas y niños (NN) de grado 5º de la educación básica.

Revisión bibliográfica

Para empezar, es necesario abordar el deslinde de las dos variables implicadas en el estudio: prácticas de crianza y rendimiento escolar.

La crianza es una manifestación particular del proceso de socialización, es la forma por medio de la cual los padres guían el comportamiento de sus hijos, inciden en su desarrollo futuro y les facilitan la inserción en la estructura y dinámica social (Aguirre, 2015). De manera más específica, se puede afirmar que las prácticas de crianza conforman el conjunto de comportamientos, creencias y pautas por los que se brinda apoyo afectivo y se regulan las conductas, pensamientos y emociones de NN.

Por rendimiento escolar se entiende el desempeño cognitivo, socioafectivo y moral de NN asociado al logro de metas académicas y a la adecuada convivencia social, esto quiere decir que los estudiantes que tienen un buen rendimiento escolar no solo sobresalen en lo académico, sino que también presentan buena regulación emocional, comportamientos prosociales y fuertes redes sociales. En términos del enfoque de aprendizaje social, el rendimiento estaría dado por el mayor dominio (mastery) sobre los hechos y vínculos sociales, y el incremento de la percepción de autoeficacia.

La investigación científica ha abordado la relación entre las prácticas de crianza y los diferentes comportamientos escolares. Entre estos estudios se encuentran aquellos que han recabado evidencia de la relación entre las prácticas de crianza, los patrones de motivación y el rendimiento escolar (Alfaro, Umana-Taylor y Hamaca, 2006; Bronstein, Ginsburg y Herrera, 2005; Duchesne, Ratelle, Larose y Guay, 2007; Froiland, 2015; Green, Walker, Hoover-Dempsey y Sandler, 2007; Kim, Schallert y Kim, 2010; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose y Senécal, 2007; Duchesne y Ratelle, 2010). Estos muestran que los padres cariñosos y al mismo tiempo exigentes influyen de manera positiva en la motivación intrínseca para el éxito académico y en las habilidades de autorregulación, en tanto que una crianza más restrictiva se ha visto asociada a la motivación extrínseca, lo cual significa que altos niveles de apoyo permite en NN el desarrollo del sentido de agencia y la confianza en sus capacidades.

Asimismo, se ha establecido que existe una correlación positiva entre brindar adecuado apoyo afectivo y oportuno control y el buen desempeño académico y la madurez psicológica (Dorrnsbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Duchesne y Ratell, 2010), dado que las NN se responsabilizan más de sus estudios cuando se dan cuenta que sus padres los apoyan afectivamente y que están involucrados y disponibles para ayudarlos a responder con sus obligaciones escolares.

Al respecto, Englund, Luckner, Whaley y Egeland (2004) y Marschall (2006) sostienen que se ha demostrado la asociación positiva entre el rendimiento académico y el involucramiento parental, tanto en el hogar como en el colegio. Froiland (2011) encontró que el apoyo de la autonomía mejora la percepción de los padres sobre la motivación autónoma de sus hijos y la experiencia subjetiva de los niños en torno al efecto positivo de las tareas escolares en casa.

Por otro lado, si bien se ha percibido que bajo el exceso de control ejercido por los padres las NN tienen buen rendimiento académico, también se ha observado que este tipo de práctica de crianza puede ser perjudicial para la regulación de las emociones y el comportamiento prosocial,

dos aspectos muy importantes en la vida escolar, debido a que el buen desempeño en el colegio no solo depende de lo académico sino también de la calidad y fortaleza que tengan los vínculos sociales. A este respecto, Duchesne y Ratell (2010) afirman que el fuerte control parental se asocia tanto al logro de metas académicas como a un alto nivel de ansiedad, mientras que el involucramiento a menores síntomas de ansiedad y al logro de las metas académicas.

Eccles, Wigfield y Schiefele (1998) y Englund *et al.* (2004) afirman que otro factor clave para el logro es el nivel de confianza de los padres en las habilidades de sus hijos: a mayores niveles de expectativa en cuanto al logro se relacionan con hijos con más necesidades de logro.

Otro conjunto de investigaciones muestra que el rendimiento escolar se ve favorecido cuando los padres de familia tienen una percepción positiva de las instituciones educativas de sus hijos y mantienen una relación estrecha con esta (Solis, Díaz, Del Carpio, Esquivel, Acosta y Torres, 2007). Sobre esto, Epstein y Salinas (2004) propusieron clasificar la participación de los padres de familia en el rendimiento escolar en seis categorías: a) habilidades de crianza, b) comunicación escuela-padres, c) involucramiento de los padres como voluntarios en las escuelas, d) involucramiento en actividades de aprendizaje en casa, e) involucramiento en la toma de decisiones escolares y f) colaboración con la escuela y la comunidad.

Este vínculo entre el colegio y los padres de familia pone en evidencia la continuidad del ámbito familiar al escolar, dado que la participación de los padres en distintas actividades del colegio, el conocimiento de las metas educativas de la institución y la alineación de sus expectativas con los valores y principios institucionales, crean condiciones para que las prácticas de crianza proporcionen a NN mejores recursos para el aprendizaje tanto en el colegio como en el hogar. Green, Walker, Hoover-Dempsey y Sandler (2007) y El Nokali *et al.* (2010) señalan que la estrecha relación entre la institución educativa y los padres también favorece a la familia redunda en un mejor rendimiento escolar de NN, debido a que los padres perciben que la institución considera que tienen algo que aportar en la educación de sus hijos.

Metodología

El diseño metodológico utilizó el análisis multivariado de correspondencias múltiples con el cual se estableció el grado de relación entre la variable predictora prácticas de crianza y la variable criterio rendimiento escolar (calificaciones, autonomía escolar y comportamiento prosocial), la cual se sintetiza en gráficos de decisión.

La muestra estuvo conformada por 240 padres y sus hijos que cursaban 5º grado de la educación básica. Fueron seleccionados de forma intencional de cuatro instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá, D. C.

La variable predictora son las prácticas de crianza y la variable criterio rendimiento escolar, definido en función del puntaje alto en calificaciones del bimestre, autonomía escolar y comportamiento prosocial.

Los instrumentos utilizados fueron:

1) Cuestionario de Prácticas de Crianza y Logro Académico (CPC-LA, versión 2013) (Aguirre, Rodríguez y Salcedo, 2011), con un alfa de Cronbach de 0.74, el cual está conformado por cuatro escalas: acompañamiento escolar, manifestación afectiva, comunicación y establecimiento de normas.
2) Calificaciones del tercer bimestre de las 4 áreas básicas del conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje, las cuales fueron convertidas a una escala de 1 a 5 con los siguientes rangos: 1 a 2.9 desempeño Bajo, 3 a 3.5 desempeño básico, 3.6 a 4.5 desempeño alto y 4.6 a 5.0 desempeño superior.
3) Cuestionario de Percepción de Autonomía Escolar (CPAE) (Ruiz, 2015), con un alfa de Cronbach de 0.73. Evaluar las actividades del estudiante en el colegio y la realización de

las tareas escolares en el entorno familiar; consta de cuatro escalas: social, cognitiva, afectiva-emocional y motivacional.

4) Escala de Comportamiento Prosocial (Caprara y Pastorelli, 1995, adaptado por Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001) con un alfa de Cronbach de 0.60.

Resultados

Los resultados muestran que existe estrecho vínculo entre las variables predictoras prácticas de crianza, autonomía y comportamiento prosocial, y por otro lado entre prácticas de crianza y calificaciones.

Como se puede observar en la figura1 de correlación, cerca de la dimensión 1 se encuentran agrupadas la variable predictora y las dos variables criterio autonomía y comportamiento prosocial, siendo más estrecha la relación entre prácticas de crianza y autonomía, de esto se sigue que para el primer caso las variables se ven agrupadas cerca de la dimensión 1; y en cuanto a la organización de las variables en la dimensión 2, se observa que existe una relación significativa aunque débil entre la variable predictora y la variable criterio calificaciones.

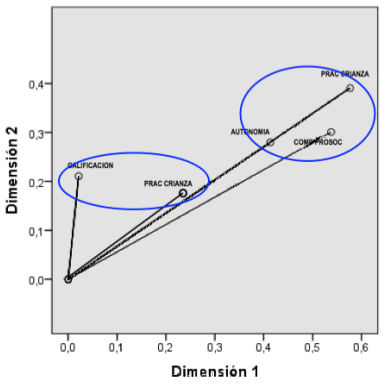


Figura 1. *Medidas de discriminación*

Fuente: elaboración propia.

Lo antes mencionado se corrobora en los datos que se resumen en las tablas 1 y 2 que sintetizan las asociaciones entre las variables. La tabla 1 muestra la varianza explicada aceptable en la medida en que aproximadamente el 75,2% de la inercia se puede atribuir a las dos dimensiones (dimensión 1=45.1, dimensión 2=30.1). Además, la tabla 2 nos indica que en general las cuatro variables se hallan asociadas, aunque la relación más estrecha se presenta entre las prácticas de crianza, la autonomía y el comportamiento prosocial.

Tabla 1. *Varianza explicada*

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		
		Total (Autovalores)	Inercia	% de la varianza
1	.582	1.564	.390	45.058
2	.271	1.173	.297	30.080
Total		2.736	.686	
Media	.382[a]	1.375	.344	34.189

a. El Alfa de Cronbach. Promedio está basado en los autovalores promedio

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. *Matriz de componentes*

Variables	Dimensión		Media
	1	2	
Autorregulación	.574	.430	.507
Prácticas de crianza	.408	.250	.380
Calificaciones	.029	.138	.071
Comportamiento prosocial	.565	.355	.485
Total activo	1.562	1.173	1.468
% de la varianza	45.064	29.985	34.132

Fuente: elaboración propia.

Los datos antes presentados indican que las prácticas de crianza influyen en la autonomía escolar, la cual es una variable muy importante en el desarrollo de las tareas escolares, tanto en el colegio como en el hogar. En la prueba de autonomía, el puntaje promedio más alto está en la escala motivacional y en el cuestionario de prácticas de crianza el mayor promedio se encuentra en la escala de manifestaciones afectivas. Estos datos corroboran los hallazgos de otras investigaciones, como las que se exponen en la revisión bibliográfica, que asocian la expresión de

afecto y el involucramiento parental como los factores determinantes de la motivación para llevar a cabo las obligaciones escolares. Al sentirse apoyados por los padres, las NN desarrollan una motivación al logro, algo que repercute positivamente en el rendimiento escolar.

Lo expuesto se evidencia en el nexo entre las prácticas de crianza y las calificaciones, esto quiere decir que las NN que cuentan con el apoyo de los padres y el involucramiento en las actividades escolares influye en logro académico, expresado en un desempeño bueno en las áreas básicas del conocimiento.

La otra correlación que se observa es entre la variable predictora y las variables criterio autonomía y comportamiento prosocial. De manera específica, la relación es significativa entre los puntajes promedios más altos de las escalas de práctica de crianza: manifestación afectiva y comunicación autonomía, y la de autonomía: motivación y afecto-emoción y comportamiento prosocial. A más altos puntajes en las prácticas de crianza, las NN no solo se comportan de manera autónoma, sino que también son capaces de tomar perspectiva y situarse en el lugar del otro para brindarle ayuda, que es el resultado de comportamientos de tipo prosocial. Asimismo, esta conducta de manera general habilita a las NN para establecer relaciones sociales con sus pares y docentes, lo cual los hace reconocibles para la comunidad, promoviendo un mayor compromiso en estos niños.

Finalmente, otro importante resultado de la asociación entre las prácticas de crianza positivas (manifestaciones afectivas, comunicación y control) y las variables criterio autonomía (motivación y afecto-emoción) y comportamiento prosocial, es la diferencia entre las instituciones privadas y públicas. Los padres de las primeras instituciones tienen mayores puntajes en manifestaciones afectivas y comunicación y las NN mayores puntajes promedio en motivación y comportamiento prosocial. Este resultado se puede vincular a las variables socioeconómicas nivel educativo e ingresos de los padres, algo que confirma hallazgos similares que se registran en la literatura consultada, y que muestra que, a mayor estatus socioeconómico de las familias, las NN

muestran más autonomía y descentramiento para atender las necesidades de los otros, que va más allá de la cooperación funcional estratégica.

Referencias

Aguirre, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(1), 223-243. doi:10.11600/1692715x.13113100314

Aguirre, E., Rodríguez, J. y Salcedo, E. (2011). *Cuestionario de Prácticas de Crianza y Logro Académico* (inédito). Bogotá, Colombia: Grupo de Socialización y Crianza, Universidad Nacional de Colombia.

Alfaro, E. C., Umana-Taylor, A. J. y Hamaca, M. Y. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations, 55*(3), 275-29. doi: 10.1111/j.1741-3729.2006.00402.x

Bronstein, P., Ginsburg G. S. y Herrera I, S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 559-575. doi:10.1007/s10964-005-8946-0

Dorrnsbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. y Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting styles to adolescent performance. *Child Development, 58*(5), 1244-1257. doi: 10.1111/1467-8624.ep8591146.

Duchesne, S. y Ratelle C. (2010). Parental Behaviors and Adolescents' Achievement Goals at the Beginning of Middle School: Emotional Problems as Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 497-507. doi: 10.1037/a0019320

Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S., y Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology, 54,* 62-71. doi:10.1037/0022-0167.54.1.62

Eccles, J., Wigfield, A. y Schiefel, U. (1998). Motivation to Succeed. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 5th ed.* (pp.1017-1095). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons Inc.

El NoKali, N., Bachman, H. y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x.

Englund, M., Luckner, A., Whaley, G, y Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology. 96*(4), 723-730. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.723

Epstein, L. y Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership, 61*(8), 12-18.

Froiland, J. M. (2011). Parental Autonomy Support and Student Learning Goals. A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention. *Child Youth Care Forum, 40*, 135-149. doi 10.1007/s10566-010-9126-2

Froiland, J. M. (2015). Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication. Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child y Family Studies, 24*(1), 117-126. doi: 10.1007/s10826-013-9819-x

Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. y Sandlerd, H. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532

Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Develpment Psychology, 45*(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362.

Kim, J., Schallert, D. y Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 418-437. doi: 10.1037/a0018676

Marschall, M. (2006). Parent Involvement and Educational Outcomes for Latino Students. *Review of Policy Research*, *23*(5), 1053-1076. doi: 10.1111/j.1541-1338.2006.00249.x

Pomerantz, E. M. Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic perspective. En J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp.259-278). New York, US: Guilford Press.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. y Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 734-746. doi:10.1037/0022-0663.99.4.734

Solis, P., Díaz, M., Del Carpio, P., Esquivel, E., Acosta, I., y Torres, A. (2007). La Contribución del Bienestar Subjetivo, Las expectativas y la Crianza Maternas en los Logros Escolares de sus Niños y en la Valoración de la Participación de los Padres. *Acta Colombiana de Psicología. Universidad Católica de Colombia*, *10*(2), 71-82.

El apoyo social como eje articulador entre escuela-familia-comunidad para afrontar la educación infantil en condiciones adversas

DRA. ELSY MERCEDES DOMÍNGUEZ DE LA OSSA.

Introducción

En contextos de violencia en los que se generan múltiples efectos adversos para el desarrollo se requiere pensar en la integración y participación de la familia y la comunidad como estrategia para generar círculos de protección que faciliten la recuperación de los potenciales infantiles y alcanzar el máximo desarrollo a pesar de las influencias del medio.

Esta ponencia tiene como objetivo reflexionar acerca del apoyo social como un recurso a tener en cuenta cuando se trata de emprender acciones integradoras entre escuela-familia-comunidad, como corresponsables de la educación de los infantes fragilizados por la pobreza, la desigualdad, el desarraigo o el desplazamiento.

Se propone resignificar el papel de la escuela, la familia y la comunidad no solo como corresponsables de la educación de los hijos, sino también en su ardua labor de generar procesos resilientes para crear ambientes saludables y enriquecedores que cultiven en los niños y las niñas el interés por aprender.

Es urgente re significar el papel de la familia, la comunidad y la escuela, buscando en el apoyo solidario una oportunidad para desplegar sus propias capacidades, dejar de culparse mutuamente del derrumbe de los valores, en cambio reconocerse como constructores de comunidades de aprendizaje en las que se resaltan las capacidades de los padres de familia para

educar a sus hijos, las escuelas como tutoras de resiliencia y la comunidad con sus fortalezas para construir redes de apoyo a pesar de las condiciones de vulnerabilidad.

Los estudios realizados en los últimos años han mostrado que el apoyo en los recursos sociales pueden reducir los efectos negativos del ambiente; sentirse querido y atendido reduce el malestar, afianza el valor propio y la disposición para emprender acciones constructivas. Por eso la consolidación de redes de apoyo para la infancia se vuelve una estrategia articuladora de compromiso con la educación infantil, la salud y la calidad de vida.

Aunque el efecto positivo de las relaciones interpersonales en el bienestar de los individuos estaba reconocido por los investigadores sociales, es con los trabajos de Cassel (1986) cuando el apoyo social recibe reconocimiento para la investigación y la intervención. Ambos autores concluyeron que las personas que sufren situaciones estresantes amortiguan los efectos nocivos cuando hay un apoyo social disponible.

Una de las definiciones más completas que integra distintos elementos y recoge los aspectos teóricos más referenciados ha sido la que propone Nan Lin (2001). Este autor define el apoyo social como el conjunto de "provisiones expresivas o instrumentales –percibidas o recibidas– proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza", agregando que estas provisiones se pueden dar tanto "en situaciones cotidianas como de crisis". La definición de Lin incorpora aspectos relacionados con el apoyo social que han sido estudiados en diferentes disciplinas tales como: integración social, aislamiento, lazos sociales, participación y apoyo comunitario.

Referido al contexto escolar, los apoyos ayudan a que los diferentes actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, participen y satisfagan mutuamente necesidades asociadas con la educación de los niños y también con la organización, empoderamiento y

desarrollo del colectivo. Se trata de armar unas relaciones en las que crezca y se mantenga un ambiente educativo en donde se posibilite el bienestar general.

Específicamente, cuando se habla de apoyo social se hace alusión a la participación de los padres en las acciones escolares y comunitarias con miras a mejorar el sentido de identidad grupal, cohesionar a los miembros de un colectivo e insertar las agendas escolares de los infantes en los proyectos comunitarios. El apoyo mutuo genera y consolida redes entre escuela-familia-comunidad, para hacer de la educación infantil un compromiso de todos, especialmente en contextos adversos. Lo anterior, se soporta en los planteamientos de la teoría ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 2002), que consideran que el desarrollo humano se da en interacción con las variables genéticas y el entorno; se exponen de manera clara los diferentes sistemas que conforman las relaciones personales en función del contexto en el que se encuentran. Este marco conceptual ayuda a comprender que una buena educación es el resultado de un engranaje complejo de los distintos contextos que envuelven al niño o la niña.

Por ejemplo, el éxito o fracaso escolar se encuentra bajo la influencia de un amplio abanico de condicionantes que lo determinan en menor o mayor medida. La teoría ecológica del desarrollo ofrece una visión sistémica de este fenómeno y sostiene que el rendimiento escolar de los alumnos está condicionado por factores situados a diferentes niveles que interactúan entre ellos.

Las investigaciones recientes se centran en analizar cómo la familia, la escuela y el entorno comunitario trabajan colaborativamente en pro de una educación de calidad, puesto que esta es una responsabilidad demasiado grande para la escuela y tiene que haber otros agentes educadores fuera de ella. Una de las principales líneas de estudio es la de la construcción de redes socioeducativas promotoras de capital social (Díaz y Civís, 2011), que pretenden construir una mirada compartida y una acción colectiva entre los agentes socioeducativos de la comunidad, con el objetivo de hacer frente de manera eficiente al reto de la educación a través del desarrollo comunitario y el aprovechamiento de sus propios recursos y capacidades.

Estas iniciativas abordan el hecho educativo desde una perspectiva sistémica e inciden en buena parte de los factores condicionantes que desde diferentes niveles influyen en él. Existen experiencias de este tipo que muestran evidencias de mejora en los resultados escolares (Longás, Fontanet y Bosch, 2007; Civís y Longás, 2015). Según Marina (2010), un aspecto destacable de este enfoque es el hecho de que produce resultados sistémicos, de modo que acciones dirigidas a la mejora del éxito escolar también repercuten en otros aspectos, como por ejemplo la reducción de la violencia o la mejora de los hábitos de salud.

Tanto en escenarios de violencia como en entornos desfavorecidos, se han encontrado trayectorias de éxito escolar que no están relacionados únicamente con asuntos propios de la escuela sino que hay que considerar los apoyos que se dan en ámbitos de la familia y la comunidad.

A pesar de la presencia de estresores muy importantes, además de la situación de pobreza relativa, muchos jóvenes muestran una alta resiliencia educativa cuando su motivación hacia el éxito es elevada. Estas características se han identificado en los casos estudiados, pero por si solas no son exclusivas para explicar el camino al éxito. Nuestra aproximación enfatiza en que la complicidad de otros factores para reforzar la resiliencia en la escuela es necesaria a pesar del contexto adverso que los envuelve.

Como señalan Sarasa y Sales (2009), aparte de la relación familia-alumnos-escuela, el capital social incluye también las relaciones sociales de los padres con otras familias y las relaciones vecinales, dado que en los barrios con fuertes redes de participación social se da un mayor control de las conductas juveniles por parte del vecindario y los recursos de las familias para prestar apoyo a sus hijos son superiores. De esa forma se evidencia que la adquisición de este capital social del barrio, así como las relaciones de confianza, son elementos determinantes que podrían compensar hándicaps socio-económico-culturales de los alumnos.

Para el caso de la infancia que ha estado expuesta a la condición de desplazamiento forzado, se ha constatado a partir de diferentes estudios que esta situación, en algunos casos, genera efectos adversos para la salud y el bienestar; en otros casos, se evidencian capacidades infantiles para sobreponerse al dolor y el sufrimiento. Al explorar las razones de la presencia de las capacidades resilientes en contextos adversos, las experiencias constatan que contar con padres que participan y buscan apoyo social, produce un efecto amortiguador frente a factores distales de alto riesgo como la violencia.

En un estudio realizado en el departamento de Sucre (Domínguez, 2012), se encontró que la madre en condición de desplazamiento forzado conserva su plasticidad para escuchar y atender las necesidades de sus hijos. También muestra capacidad para buscar espacios de recreación y se constituye en una cuota a favor de una cultura de la no violencia.

Propuesta de una red socio educativa con enfoque de resiliencia

Ante estas premisas conceptuales y por el interés de aportar elementos teóricos y procedimentales para mejorar los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad, se plantea una estrategia socioeducativa de desarrollo educativo y comunitario, que apunta a fortalecer las capacidades de cada una de las partes y a potenciar las habilidades relacionales de cada sistema para lograr el funcionamiento de la red socioeducativa al servicio de una educación humanizada.

Primero, la escuela se piensa como agente socializador, formadora de sujetos respetuosos de los derechos de los demás, críticos y con capacidad para adaptarse y afrontar las circunstancias cambiantes y complejas. Por lo tanto, tiene el reto de educar a una infancia diversa con necesidades, capacidades e intereses singulares que requieren el fortalecimiento de su identidad y autoestima, lastimadas por las condiciones adversas. Una escuela que fomenta la resiliencia es aquella que pone el énfasis en las fortalezas, en las oportunidades y en crear comunidades educativas “apreciativas” en las que se valora a las personas y a las escuelas. Construir entornos

educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar. Se trata de crear relaciones mediante vocabularios de esperanza que se fundamentan en la frase: “tú me importas”.

Es importante crear espacios en los que la expresividad, la risa, el arte en todas sus formas y el deporte puedan estar presentes en las aulas y se generen prioritariamente en colectivo reforzando los vínculos y el apoyo social.

Segundo, la familia tiene que pensarse como el lugar donde los infantes tienen la tranquilidad y la confianza para contar sus éxitos y sus fracasos escolares. Un lugar de protección y no de riesgo, que estimule el aprendizaje de valores, como la honestidad, el respeto por el otro, el cuidado de sí mismo y de los demás. Son los valores y aptitudes requeridos para aprender a vivir entendiendo y aceptando las diferencias. En torno al tema de los valores, se logra encontrar una relación entre la ética y la resiliencia, en tanto la primera también es un soporte a la fragilidad humana que protege a quienes la vida los hace vulnerables. Orientar el rumbo de la familia con base en los valores humanos, se convierte en una defensa contra las amenazas del entorno, al mismo tiempo que le apuesta a la construcción de relaciones armónicas y de convivencia pacífica, orientadas por la obligatoriedad de unas normas sociales y familiares dirigidas al bienestar comunitario (Manciaux, 2003).

El tercer eslabón que se integra a la red es la comunidad. Esta última instancia se considera un sistema cercano al de la familia y la escuela, lleno de posibilidades de aportar al crecimiento y desarrollo de sus miembros más pequeños, siempre y cuando sea pensado como un escenario capaz de generar un sentido de identidad cultural, que valora las creencias, las costumbres, su folklor. Un colectivo que construye sentimientos de unidad, apoyo social, crea conciencia grupal, rechaza la deshonestidad y expresa cómicamente la realidad, minimizando los daños causados. Un colectivo que rescata el orgullo por la comunidad esencialmente en los infantes quienes se

reconocerán como miembros de una comunidad y participarán libremente en los programas educativos y culturales

Conclusiones

Con este espacio de reflexión se quiso hacer un aporte al debate permanente de los académicos e investigadores acerca del estado actual de la educación en Colombia, en permanente cuestionamiento y revisión puesto que constituye un pilar de desarrollo de una región. Es una obligación moral y un compromiso social pensar y actuar desde el conocimiento y experiencias, generar visiones alternativas para que los niños y las niñas en Colombia vivan y disfruten su paso por la escuela, donde se les reconoce y valoren sus potencialidades para que puedan construir un sociedad pacífica e incluyente con sus iniciativas creativas.

Es deber de los adultos convertirnos en tutores de resiliencia en cada uno de los espacios sociales donde ejercemos algún papel como miembros de una familia, como compañeros de equipos, desde donde podemos aportar para que se promuevan sistemas educativos, integradores, humanizados que den cabida a las distintas perspectivas y modos de concebir el mundo lleno de adversidades que requieren del refuerzo del amor, el afecto y el respeto para construir comunidades resilientes y círculos de protección al nivel de los grandes retos de un país como Colombia, con la esperanza de lograr una paz estable y duradera.

Referencias

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Cassel, J. (1986). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, (104), 107-123.

Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, *18*(1), 213-236

Díaz, J. y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, *23*(3), 415-429.

Díaz, M. J., Lejarza, M., López, F., Luengo, J. A. y Marina, J.A. (2010). En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones. Madrid, España: Fundación Antena 3.

Domínguez, E. (2012). Competencias parentales: un mecanismo de protección para los infantes víctimas del desplazamiento forzado en Sucre. Sincelejo, Colombia: Ediciones CECAR.

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Longás, J., Fontanet, A. y Bosch, M. (2007). La organización en red como respuesta a las necesidades socioeducativas de una comunidad. El caso de Sant Vicenç dels Horts, Educació Social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, (36), 52-69.

Marina, J. A. (2010). Definición e impacto social. En A. Canalda, J. Carbonell, M. J. Díaz, M. Lejarza, F. López, J. A. Luengo y J. A. Marina. *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. Madrid, España: Fundación Antena 3.

Sarasa, S. y Sales, A. (2009). *Itineraris i Factors d'Exclusió Social.* Barcelona, España: Ajuntament de Barcelona. Síndica de Greuges de Barcelona.

La literatura como práctica educativa para el reconocimiento del ser

HÉCTOR FABIO ÁLVAREZ POLANÍA.

Objetivos

- Involucrar a la familia, la institución y la comunidad en la formación del ser a través del ejercicio de la literatura como práctica pedagógica.
- Propender por la reflexión del educando en torno a su existencia y al reconocimiento de su ser mediante el ejercicio de la lectura.

Resultados

El maestro Roberth Berón Cardona, gestor de esta apuesta humanista, en torno a la pregunta: ¿por qué en la metamorfosis siempre hay diferentes formas de expresión artística?, expresa:

> Soy convencido de que el arte forma al ser humano, lo hace sensible, permite reconocer al otro como un ser que necesita estímulos, aplausos, una palabra, no de aliento sino de reconocimiento; entonces, creo que el arte es una forma de abstraerse de esa realidad que vivimos para mostrar lo que hay dentro de cada uno. Así, como uno no es capaz de mostrarse como ser humano, como es, entonces lo hace a través de una extensión que es una obra de arte, llámese pintura, canción, poesía.

La práctica educativa a través de la literatura permite de esta manera que el individuo reconozca su ser, reflexione y determine la razón de su existencia, las posibilidades que le ofrece la vida para ser y buscar su felicidad en un medio en el que no está solo; la *metamorfosis* ubica a la persona en un hoy para analizar su transformación, identificarse y proyectarse al reconocerse.

Una joven que siempre se destacó, hoy está estudiando arte dramático; existe la certeza de que hay muchas influencias en su casa alrededor del arte; también, hay una relación con *La metamorfosis* porque la niña expresó directamente que había un cambio desde adentro hacia afuera en su decisión de estudiar teatro. Sí, es evidente que esto lo sumó a su proyecto de investigación[10] de grado once, su trabajo se titulaba "Lo que quiero ser". Asimismo, hay jóvenes que se han decidido por las humanidades porque ha habido un proceso de relación del pensamiento, un afán que la clase de lenguaje sea vista de manera diferente; no es verbo más sustantivo más adjetivo, no. Es la oportunidad para pensar, repensar, no tragar entero, pero esta vez ofreciendo una alterativa que es el pensamiento propio con argumentos, fundamentos, fuentes, porque cada vez que hablan deben ofrecer un autor que sopese lo que dicen. No es, "me parece", "creo", "escuché", ¡no! Es decir, deben basar su pensamiento, lo que van a decir, en ese autor. Es un buen camino para formar al estudiante.

En las diferentes versiones de metamorfosis siempre ha habido un grupo significativo de estudiantes que se identifican con la vida de Gregorio Samsa, viven en un cuarto de cuatro paredes, una puerta, y sienten que su familia está afuera; la escuchan, pero no más. Allí nacen esos testimonios de estudiantes que dicen… es que mi papá… y empiezan a contar la historia, su historia, de lo bueno o malo, o lejano, sí, que ha sido; de su mamá... Empiezan a hacer una catarsis de su proceso familiar y es donde uno conoce historias que exhortan al maestro a pensar, cómo vienen al colegio si tienen tantas experiencias, situaciones complejas; se han visto como bichos raros en sus casas, se han sentido como animalitos de estudio por parte de sus papás, que les dan

[10] El Proyecto de Área de Investigación es un espacio de formación y entrenamiento, diseñado para fomentar en los estudiantes cultura y hábitos de investigación, con acercamiento creativo a métodos y participación en actividades de esta índole a través de la construcción y presentación de proyectos de grado. Este es de carácter social, para la producción de un servicio educativo, que busca satisfacer las necesidades de los estudiantes en el mejoramiento de su desempeño académico y superar la brecha existente entre la educación media académica y superior (SIEE, Colegio Americano de Cali).

alimentación, no precisamente por debajo de la puerta, les dan lo necesario y les exigen, por ejemplo, que pasen la prueba de estado, pero con equis puntaje, que entren a estudiar lo que ellos quieren y no lo que los estudiantes plantean; en ese paralelo, es lo que expresan de manera abierta en los diálogos y reflexiones.

En cada etapa de la metamorfosis se han superado expectativas porque siempre ha habido estudiantes que se destacan y muestran facetas recónditas que necesitaron de esta excusa para salir de lo más profundo de cada uno. Es el valor del ejercicio, porque los estudiantes también se reconocen a sí mismos. Hay comentarios con un sentido crítico, siempre hay una propuesta y lo que se busca es que ellos no tienen que invertir en nada para expresarse; deben trabajar con lo que tengan en casa, con los elementos más simples. Se ha ganado en consciencia; los estudiantes han tenido la oportunidad de decir qué es lo que cada uno quiere mostrar, lo que son, lo que no, o continuar mostrando lo que no son.

Estas propuestas académicas o experiencias anuales se acompañan con testimonios de quienes de una u otra manera han estado implicados: los protagonistas principales –los estudiantes–, los padres, los maestros… Igualmente, es de mucha relevancia las fotografías que ambientan cada trasegar anual en búsqueda de ese reconocimiento del ser y la reflexión, en especial del maestro. Las conclusiones que se exponen en los testimonios permitieron considerar cómo ha sido significativa para cada promoción de estudiantes esa metamorfosis para lo que les depara su siguiente paso en la vida.

Impacto en la política pública

En una época en la que se insiste en ser el país más educado de Latinoamérica para el 2025[11], meta que está más enfocada en aspectos cognitivos, de competencias, en entrenar jóvenes para una competencia, valdría la pena analizar atendiendo más al ser, a lo humano, a las personas que se están formando para la vida, que pudiesen ser no solo las más educadas sino aquellas con mayor proyección para orientar a corto, mediano y largo plazo una nación ávida de líderes, de mentes que ofrezcan mayores caminos de progreso, equidad en la población, justicia social, toda vez que tienen sentido humano en sus acciones.

Los análisis en los niveles de lectura, resultados de las pruebas de lenguaje, de lectura crítica, competencias ciudadanas… son una muestra de la necesidad que impera en la educación para que el sentido que se le dé a este ejercicio sea diferente, esté más cargado de dinámicas reflexivas en torno a los problemas cotidianos y al llamado que hace la juventud para ser tenidos en cuenta y participar de manera directa en los proyectos, políticas, planes de desarrollo y educación.

Mientras en el sistema persista la imposición de un camino bajo parámetros rígidos, educadores y estudiantes seguirán en un sometimiento que no deja fluir y reconocer otros aires, nuevas rutas. Los niveles en la educación no cambian solo con modificar sustantivos sino con atender a modelos donde se reconozca la cultura de los jóvenes, la investigación como vía para que descubran y lleguen a las verdades por sus medios, la crítica como una manera de hacer parte de las decisiones e interiorizar lo que verdaderamente se reconoce, la reflexión como el medio para autoevaluarse y coevaluarse, de tal manera que el individuo avance con pasos firmes hacia los

[11] Ante expertos académicos, líderes políticos y empresarios nacionales e internacionales que asisten a la Cumbre Líderes por la Educación, la ministra de educación Gina Parody expuso los principales desafíos que tiene su cartera para lograr que la educación en el país sea el motor de cambio social (Centro Virtual de Noticias de Educación, Comunicado de Prensa, 2 de septiembre de 2015).

objetivos que se trace apoyado en sus intereses, habilidades y posibilidades. En este orden, lo humano exigirá pensar en el otro, el entorno, la equidad y la participación de todos para el bienestar común.

Metodología

Metamorfosis literaria

La última experiencia, en la que se abordó la lectura de *La Metamorfosis* de Kafka, cobró un tinte en particular puesto que los jóvenes protagonistas de esta *metamorfosis* hicieron parte de un proceso marcado por un permanente ejercicio de expresión escrita, en el que la crónica fue parte importante de su proceso de escritura; hubo muchas excusas para escribir, entre ellas, desde hace un año se les pidió que empezaran a escribir en un cuaderno cómo eran ellos en sexto, séptimo, octavo… desde la perspectiva de las personas que había a su alrededor: el vecino, los tíos, los primos, los papás. En ese entonces se les había manifestado que era un ejercicio importante al que se daría continuidad en el último grado. Las consignas fueron escribir con disciplina, no perder los escritos…En el último grado se les pidió el material y fue una dinámica interesante de lectura.

El ejercicio sirvió para comprender el paso a paso que venían viviendo desde hacía cuatro años, que hay seres que no dejan rastro porque no le ven importancia, otros sí se detienen a analizar lo que ocurre; fue un tema importante para hacer referencia a reflexiones posteriores de aquello que era la sincronía y la diacronía, entre las que se enfatizó el análisis de esta línea de tiempo. Cuando se inició el ejercicio se les indicó que trajeran a clase, en el cuaderno, una línea de tiempo de Franz Kafka; entonces ha existido siempre una manera de saber por qué hilamos a cada autor, el uno con el otro: Borges con el tiempo, Cortázar con la idiotez, etc., y se les planteaba aquello sobre qué es un tejido que se elabora, no una colcha de retazos sino un tejido.

Entre los aspectos de gran significado está el hecho de que los padres de familia invitaban de manera abierta al ejercicio de lectura con estas miradas, al punto de exigir que los mismos padres deberían realizar ella actividad para propiciar un acercamiento a los hijos a través de la reflexión, la retrospección, el análisis de situaciones que no tienen respuesta hasta el punto en que se profundiza y comprender que todo en la vida tiene razón de ser, sentido que le da validez a la existencia.

Fue una idea que se acogió de la mejor forma y así se exhortó a los padres para que leyeran el ejemplar. Más adelante, ellos expresaban que sí habían identificado transformaciones en sus hijos, como en sus maneras de expresarse, crear, manifestar sus gustos, vivir las pasiones, etc.

Respecto a la actividad de los jóvenes, la indicación fue redactar una relatoría en torno al proceso de transformación vivido. La dinámica se trabajaría a la par desde la mirada de los padres, quienes debían realizar el mismo ejercicio desde el puño y letra de cada uno. Para muchos adultos fue un ejercicio complejo, pero de gran sentido, tanto que sus mentes permanecen metidas en otros mundos que no son sus hijos, y les permitió pensarse a sus hijos, recordar comportamientos, transformaciones, logros y fracasos.

Para los jóvenes, la propuesta fue muy valiosa; hay unos que viven aparentemente felices, muy contentos con sus familias, porque son funcionales, pero los que no, los que viven con el padrastro, la madrastra, los que viven solamente…

El ejercicio tomó luego un giro importante: se inició la escritura de micro relatos, ejercicio que después de haberle dado más conciencia, de leer y releer, de comentar en clase, de expresar lo que salía de cada uno, tocó a cada ser. La idea fue que cada escrito se presentara en una página, y en la siguiente diseñar una imagen para ambientar el texto. Y en razón a que la idea era indicar cómo se relacionaba con *La Metamorfosis*, en el campo de la literatura esa transformación que ellos ven, viene siendo esa primera página, después diez, después cinco… ahora tres, hasta llegar

a una. La invitación era a pensar que siempre es posible, simplemente darse la oportunidad de concretar lo que quieren decir. No se estaba buscando la estética, el fin estético era lo de menos; que sonara lógico, sí; que atendiera a reglas ortográficas, por supuesto; atender a todos esos detalles, pero que fuera de ellos. El lanzamiento de este libro sería de manera formal, con la categoría de un ejemplar con autores juveniles.

La idea final del trabajo era exponer, presentar el libro, publicarlo: un lanzamiento; enrolarlos en que eso iba en sus hojas de vida. Eso dice mucho de la persona. Dice de un pensamiento de avanzada, alguien con proyección, que cada joven crea en sí mismo es lo que interesa, que digan lo que piensan y que defiendan su pensamiento, se expresen a través de la identificación de su ser. El libro fue publicado y cada uno conserva su ejemplar.

Referencias sugeridas

Borges, J. L. (1997). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.

Colegio Americano de Cali. (2014). *Sistema Institucional de evaluación de estudiantes, Resolución rectoral N° 134*. SIEE.

Amaral, E. F. (1969). Dos libros de Cortázar. *Revista Iberoamericana, 35*(68), 377-383.

Kafka, F. (1991). *La metamorfosis y otros cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones LEA.

Mora, C. X., Moreno, I. D., Torres, M. D., Páez, R., Dayan, J. y Bermúdez, A. (2016). *Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, *14*(01), 119-138.

Centro virtual de noticias de la educación. (Septiembre 2 de 2015). *Hacer de Colombia la más educada, es un propósito nacional: Gina Parody.* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-353437.html.

Racines, J. I. y Álvarez, H. (2013). *Modelo de formación de procesos y valores cristianos del Colegio Americano de Cali* [inédito]. Colegio Americano de Cali, Colombia.

Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.

Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Cartas para crecer con amor*

RUTH STELLA CHACÓN PINILLA
ANA MERCEDES GUÍO VERGARA
LUZ STELLA LEAL ACEVEDO

Las cartas para crecer con amor… un pretexto en contexto para escuchar a los niños, para conversar sobre lo que piensan, sienten y viven en su familia y, a partir de ello leer y escribir con significado, comprendiendo que la función por excelencia del lenguaje es la comunicación. Una comunicación viva entre línea y línea de las cartas que significan afecto, conocimiento y divertimento.

Y con esta vivencia se hace evidente la articulación de los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos, como tarea fundamental del maestro, en la que se crean oportunidades para que leer y escribir sean actos corrientes en la vida de estudiantes, maestros y padres de familia, pero no como actos impuestos desde afuera sino como necesidades propias de todos, en este caso el interés y necesidad de construir y formar ambientes familiares y escolares felices y saludables, logrando enseñar y aprender realmente autónomo y en el cual los estudiantes son protagonistas del mismo, reconociendo sus presaberes, saberes, emociones, sentires, sueños e ilusiones.

* Ponencia y publicación en el II Congreso Internacional en Temas y Problemas de Investigación en Educación, Sociedad, Ciencia y Tecnología de la Universidad Santo Tomás. Ponencia aprobada en el VII Encuentro Latinoamericano y España de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros en Cajamarca, Perú 2014. Ha sido mencionada en la página de la SED y ha sido invitado a instituciones formadoras de educadores para ser expuesta. Participación en el Premio IDEP-SED 2014, siendo destacada con un reconocimiento especial. Como una forma de sistematización del proyecto se ha construido el blog: http://cartasparacrecerconamor.jimdo.com/, y se cuenta con un plegable del proyecto el cual se presenta en los diferentes eventos y a la comunidad llinaísta.

La dinámica que se implementa para iniciar con la escritura de cartas no es una constante a seguir, pues la vivencia misma del proyecto toma forma con la interacción de estudiantes, padres, cuidadores y maestros, además de acuerdo con las experiencias propias de cada grupo, con sus sentires, con sus necesidades y expectativas, la dinámica puede variar y nutrirse aun más.

Indudablemente ser papá o mamá es uno de los regalos más preciados para el ser humano, es una oportunidad de "ofrecer" todo cuanto hay en nuestro corazón; sin embargo, en ocasiones no es tan sencillo como pareciera pues se nos presentan dilemas, contradicciones, incertidumbres y dicotomías entre el ser un papá o una mamá "chévere" que a todo dice sí, a pesar de no ser lo pertinente para formar, y aquél que pone límites y normas en aras de formar disciplina. Lo cierto es que como padres de familia debemos fortalecer las pautas de crianza con las cuales formamos a nuestros hijos, pautas enmarcadas en el afecto, la disciplina y la consistencia, esto se traduce en formar niños felices para tener una de aquello que ha recibido.

Y sin duda alguna, la escuela y sus maestros pueden tener un papel muy importante aunando esfuerzos porque la vida de los niños sea feliz, ayudando a los padres a encontrar ese equilibrio, no fácil pero tampoco imposible de encontrar, para hacer de sus hijos seres humanos que se aman a sí mismos y por tanto están en capacidad de amar a los demás, de reconocerse y de reconocer a los otros y la diferencia que enriquece porque existen hábitos, límites y exigencia con afecto. "Escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación y sano desarrollo integral de los niños(as)" (Urbieta, 2013).

Lo anterior configura el objetivo del proyecto que se orienta a consolidar una relación familia-escuela que fortalezca los procesos de formación integral de los niños y niñas, con una comunicación abierta, enriquecida por las vivencias de cada uno de los contextos con el fin de formar generaciones donde el afecto se comunica, porque un niño feliz, es un joven feliz y con

seguridad un adulto feliz, que entregará generación tras generación lo mejor de sí, a su contexto cercano y a la sociedad en general.

Y a su vez se plantea objetivos específicos, que son: 1) Estrechar vínculos afectivos en la familia a través de la lectura y la escritura de cartas, un estilo escritural personal. 2) Acompañar y orientar a los padres de familia en el proceso de formación de sus hijos a partir de pautas de crianza positiva. 3) Crear condiciones favorables de promoción de la lectura y la escritura que generan la alegría, el gusto, el placer, el hábito lector y escritor. 4) Comprometer a las familias en el ejercicio responsable de la crianza de sus hijos. 5) Reconocer a la escuela como ese nicho/terruño que acoge a la familia para con ella construir nuevas rutas de aprender, de vivir, de ser.

Esta propuesta data de inicios del año 2012 retomando experiencias significativas de las docentes y contextualizándolas a la realidad del Colegio Rodolfo Llinás IED, en la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá. Los protagonistas de esta experiencia han sido los estudiantes y sus familias del grado primero años 2012-2013, grado segundo 2014, grado tercero 2015 y grado tercero 2016 de educación básica (vale la pena aclarar que han sido, en su mayoría, los mismos estudiantes desde 2013 hasta 2015), y en la actualidad un nuevo grupo en el grado tercero.

La vida del proyecto hasta el día de hoy ha tenido cuatro fases, a saber:

En la primera fase se describen cuatro momentos constantes en esta vivencia y que evidencian la manera como se implementa durante el grado primero (2012-2013).

- En el primer momento, la carta se construye colectivamente cada semana y la transcriben de acuerdo con la vivencia misma que se ha dado en el aula y referida a las pautas de crianza necesarias para crecer como seres humanos felices, desde la observación que las docentes realizan y los sentires que expresan los niños. Se deposita en el buzón creado para

este fin y se coloca en la puerta de entrada del colegio para que padres/acudientes busquen su carta el día viernes y la llevan a casa.

- En el segundo momento, el día hábil de la siguiente semana, los papitos depositan en el mismo buzón (ubicado en la entrada del colegio) la respuesta a esa carta de amor que recibieron. Se invita siempre a los padres a responder de manera precisa a los mensajes de sus hijos y a elaborar su carta de manera creativa.

- En el tercer momento, en el trascurso de la semana buscamos un buen momento para leer y compartir las cartas. Los niños que ya saben leer manifiestan si quieren leer en voz alta su carta y otros desean que la profe se las lea.

- El cuarto momento consiste en que luego de la lectura de cartas, hay un tiempo especial para compartir nuestros sentires frente a la respuesta recibida y la reflexión que puedo construir a partir de ello.

En la segunda fase, se describen los nuevos senderos y mediaciones que han renovado la experiencia teniendo en cuenta el grado en que se encuentran los estudiantes, en este caso puntual el grado segundo (2014), sabiendo que son los mismos grupos desde el grado primero. La analogía con el sendero es porque ya hay un camino transitado y sobre ese se puede seguir construyendo.

- Primer sendero: con los niños se dialoga sobre su vida familiar, escolar, sus sentires y deseos y se acuerda el tema. Las docentes colaboran con una idea clave para iniciar que luego los niños continúan con su producción textual muy propia y genuina.

- Segundo sendero: para la lectura de cartas se invita, ahora, a los padres de familia que puedan ir un día a la semana y leer cartas con los niños. Y en otras ocasiones, las maestras acompañamos la lectura de cartas, pues son nuestros pequeños los que las quieren leer.

- Tercer sendero: la carta ahora la escribimos cada quince días, pues gracias a la retroalimentación de los padres de familia a la experiencia acordamos esto pues nos hacían saber que, a veces, por los tiempos del fin de semana era muy difícil responder con el detalle y el esmero que quisieran hacer la carta.

- Cuarto sendero: dentro de "Cartas para crecer con amor" surgen otras actividades que nos hacen pensarnos como familia, como la visita a una fundación orfanato.

- Quinto Sendero: participación en otras iniciativas en las que se involucra el proyecto como pionero del trabajo familia-escuela como alianza necesaria y pertinente. Participación en socialización y eventos nacionales e internacionales.

En la tercera fase 2015, se continúa con la escritura de cartas, de la misma manera que en la segunda fase, obviamente con una producción escritural de los estudiantes más nutrida y fortalecida. Y se han implementado otras actividades que marcan nuevas rutas del proyecto desde la evaluación del mismo por parte de sus protagonistas: padres e hijos, a través de la construcción de la bitácora del proyecto, que actualmente es el insumo para realizar una investigación desde el mismo proyecto.

2015-2–2016-1 Participación en la Convocatoria del IDEP - Universidad Nacional Mediaciones educativas y didácticas en el ámbito de saberes: aprendizaje y familia 2016- Publicación de la Secuencia Didáctica El cumpleaños de la Abuela http://www.idep.edu.co/procesosymediaciones/?page_id=277.

En la cuarta fase 2016, dado el grado de los niños (tercero), continúa la dinámica implementada en el 2015; cabe anotar que como es un grupo nuevo. Con este grupo la intención para el segundo semestre del año 2016 es compartir la secuencia didáctica elaborada en el proyecto

con el IDEP, de tal manera que este sea otra estrategia dentro de la propuesta para crear otros diálogos en familia.

Principales logros y resultados

A partir de los avances hasta ahora del proyecto pueden enumerarse algunos logros significativos y algunas inquietudes que más que detener la marcha se convierten en posibilidades para retroalimentar la experiencia y continuar: la integración de la familia en la propuesta ha sido exitosa, es evidente y notorio el interés de los padres de familia por involucrarse en la misma, los espacios de diálogo y conversación suscitados en el aula han sido importantes para conocer con mayor profundidad y detalle el contexto familiar y social de los niños y a partir de esto plantear el acompañamiento docente que se puede realizar en torno a las pautas de crianza y la vida académica, los estudiantes y los padres de familia catalogan la experiencia como novedosa dentro de las vivencias escolares que hasta ahora han tenido pues sienten que de alguna manera la institución quiere coadyuvar a que desempeñen mejor su rol de padres de familia desde la reflexión, el diálogo, la retroalimentación y no desde la crítica y el escarnio, de tal manera que "la escuela y la familia preparan para el encuentro intersubjetivo, para el reconocimiento mutuo como seres dignos, cuyas acciones afectan o favorecen el desarrollo tanto de la persona como de su comunidad" (Castro y Regattieri, 2012).

Los estudiantes manifiestan interés por expresar sus sentires en las cartas y además realizan propuestas a la elaboración de la misma tanto en el mensaje como en la forma como puede decorarse, la capacidad de escucha y de respeto hacia el otro y su diferencia ha sido un logro significativo, pues se descubre en las cartas la posibilidad de comprender el mundo de cada uno y las distintas formas en que se asume la vida familiar llevando siempre a la reflexión de lo que tenemos, podemos mejorar y necesitamos cambiar; las docentes han podido establecer una relación más cercana y estrecha con los niños y sus padres de familia conllevando esto a aunar esfuerzos en pro del bienestar emocional de los niños y sus familias y fortalecer los momentos de

participación escolar y su sentido de pertenencia con la institución. En cuanto al aspecto académico el proyecto ha motivado los procesos de lectura y escritura, en tanto que el niño desea conocer el mensaje o la correspondencia que le ha llegado y desea su interés por aprender a leer y poder hacerlo solo.

Referencias

Castro, J. M. y Regattieri, M. (Orgs.). (2012). Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares. Brasilia, Brasil: UNESCO y Ministerio de Educación. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216310s.pdf.

Urbieta, C. T. (2013). Escuela y familia: alianza estratégica para la prevención del maltrato infantil. *Educare*, *17*(2), 51-74.

Desafíos de la educación intercultural en la escuela

SANDRA LILIANA LONDOÑO.
ANA LUCÍA ROSERO PRADO
PATRICIA LASSO

Introducción

La presentación de hoy la hemos denominado "Desafíos de la Educación Intercultural en la Escuela", y el título resulta suficientemente amplio como para entender que en este lapso en que podremos intercambiar sobre el tema no quedarán todos los desafíos posibles agotados. Solo podremos referirnos a unos cuantos, que no pretenden ser exhaustivos y que seguramente no recogen muchos de los que, en la experiencia cotidiana de quienes trabajan con educación intercultural, se priorizan cotidianamente.

Hemos seleccionado cinco desafíos que pueden ser motivo de debate y que en virtud de las necesidades particulares de cada pueblo, del Estado, de las instituciones, de los maestros y de los estudiantes pueden tener diferente prioridad. La motivación de presentarlos tiene que ver con un trabajo de investigación que actualmente desarrollamos desde la Universidad de San Buenaventura Cali, que busca realizar un acompañamiento a la Escuela Intercultural Indígena de la Ciudad de Cali, en sus procesos de fortalecimiento y consolidación de su propuesta educativa.

Queremos partir de una premisa y es que la necesidad de la educación intercultural ya ha sido ampliamente reconocida y existen normas internacionales y locales que así lo confirman. Solo para nombrar algunas podría enunciarse el Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, para pueblos indígenas y tribales, ratificado a través de la Ley 21 de 1991 por Colombia, pero también la Convención Internacional para la Eliminación de todas las

Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y a nivel local, la Ley 70 de 1993 o Ley de las Comunidades Negras y el Decreto 1953 de 2014 para los pueblos indígenas. Estos marcos regulatorios así como en general los cambios constitucionales en América Latina, a partir de los años noventa, muestran los resultados de los procesos y luchas políticas de los pueblos étnicamente diferenciados por sus derechos entre los que desde luego se distinguen aquellos que se relacionan con la educación y a través de ella, su derecho a la pervivencia cultural y como pueblos.

Una vez reconocida la importancia de la lucha de los pueblos étnicos de acceder a una educación que respete, promueva, conserva y fortalezca sus valores culturales y su identidad que se expresa en las normas ya citadas y en un conjunto más amplio de foros mundiales, eventos y declaratorias, nos parece oportuno identificar lo que hemos de entender aquí por educación intercultural y en particular, educación intercultural en la escuela.

Consideramos que la educación intercultural, si bien se puede hacer a partir de la diversidad propia de cada pueblo o de diferentes pueblos, indígenas, afrodescendientes, Rrom, raizales o palenqueros, también podría, dada su pertinencia y relevancia, estar abierta a cualquier estudiante en el país y a muchos grupos sociales que tienen necesidades o características particulares que requieran atención diferencial, por ejemplo, personas en situación de discapacidad, con vulnerabilidad social o económica o que han estado expuestas a condiciones de violencia o a algún tipo de catástrofe humanitaria (Aguado, 1991).

Respecto de lo anterior, sería importante decir que este es para nosotras el primer desafío que pensamos que se hace necesario considerar para la educación intercultural del presente y de los próximos años en un país como Colombia:

Primer desafío

Una educación intercultural para todos. Este desafío implica poder transformar las escuelas en lugares capaces de construir currículos interculturales que sean el resultado del esfuerzo institucional por constituirse y desarrollarse a partir del diálogo entre actores sociales diversos, polarizados y contradictorios. La escuela que emerja de este esfuerzo se caracterizaría no solo por recibir estudiantes diversos, atendiendo con pertinencia a sus particularidades y necesidades sino que implica el cambio de toda la institución para afrontar las tensiones que emergen no solo de la diversidad interna, sino también de las demandas del Estado, de sus sistemas de calidad y de certificación y de todas las demás presiones que convergen en la escuela de acuerdo con los fines nacionales y globales. Una educación intercultural para todos implica entonces hacer compatibles y poner en diálogos normas, valores y visiones del mundo que pueden llegar a ser realmente muy diversas.

Consustancial a este reto está el poder lograr una interculturalidad equitativa. Esto quiere decir, renunciar a la preponderancia de una cultura o un saber por encima de los otros o resistir la tentación de anular a quien sea minoritario o menos fuerte epistemológicamente en la escuela, aun en el caso en que quien trate de imponerlo sea un pueblo indígena o cualquier otra comunidad o grupo en la institución.

Implica también comprender el papel que puede tener la educación convencional, llamada occidental u occidentalizada, bajo los parámetros de ciencia moderna y monocultural, que habría de entrar en diálogo con otras maneras de adquirir o producir conocimiento y que seguramente debería en el trance procurar el reconocimiento de proyectos y planes de vida de pueblos y

comunidades con sus particulares expectativas y metas y sus propios conocimientos, metodologías y perspectivas de saber.

Segundo desafío: interculturalizar el sistema educativo como totalidad

La labor de la escuela intercultural queda trunca si a su vez no promueve el cambio de todo el sistema a su alrededor. Si la escuela no considera todos los niveles formativos, la labor que realice en su escuela local y específica se perderá cuando el estudiante continúe en los siguientes momentos de su proceso educativo. La alianza con todo el ciclo formativo permite que los diferentes niveles se preparen, investiguen y hagan propuestas que posicionen y hagan visible una formación intercultural para todos, desde el comienzo de la vida y para siempre.

La incidencia en todos los momentos formativos va limando asperezas y transformando actitudes racistas y descalificadoras que abundan en la sociedad y que contribuyen a que los estudiantes no sean recibidos con una actitud abierta, no se les brinden oportunidades, se discriminen, no se atiendan diligentemente sus necesidades o se permita el rezago y la deserción por razones que pudieran prevenirse o afrontarse.

Esta interculturalización debe alcanzar a la sociedad en general para que se prepare y reciba de una manera abierta y dispuesta a quienes tienen otras maneras de ver e interpretar el mundo. Una clave para hacerlo es promover las redes de conocimiento y colaboración, a través de por lo menos tres elementos en la vida de la institución:

1. La colaboración en la construcción de los currículos, a fin de que se incorporen al proceso, las comunidades y las distintas organizaciones y personas que tienen que ver con la escuela e incluso algunas que amplían su espectro de influencia y cooperación, por ejemplo, otras escuelas o comunidades que podrían aportar o beneficiarse del proceso.

2. La socialización en red de la producción de la escuela, de sus innovaciones pedagógicas, de sus buenas prácticas, de sus éxitos y de sus dificultades.
3. La participación en las mesas intersectoriales y en los espacios donde se definen, consultan y construyen las políticas públicas.

Tercer desafío: no estandarizar la educación intercultural

Resistir la tentación de la estandarización (Quijano, 2000) para el aseguramiento de su calidad o de sus procedimientos. Un detalle importante para este tipo de educación es su capacidad creativa para ajustarse y desarrollar respuestas específicas y pertinentes a cada contexto y momento. No parecería deseable generar un modelo único para educar interculturalmente pues lo que caracteriza precisamente esta educación es la necesidad de la concertación con quienes hacen parte de la escuela, la diversidad que tensiona las formas únicas de hacer, de enseñar y de aprender y el reconocimiento de las identidades y culturas (Mignolo, 2003) que exige mantener la diversidad y la capacidad de reflexionar para rehacer, reconocer o replantear según sea necesario para cumplir con las aspiraciones de quienes acuden a este tipo de escuela. Esta no estandarización debe permitir flexibilidad como una condición sustancial de la propuesta.

Cuarto desafío: formar buenos docentes interculturales

Buena parte de la acción educativa se realiza a partir del fortalecimiento de los procesos de formacion de docentes interculturales. Un docente en el sistema puede tener diferentes niveles de interculturalidad, por lo que no basta una formación sobre pedagogía y didáctica para la interculturalidad, se hace necesario tocar las personas profundamente y permitirles avanzar hacia una interculturalidad que no sea solamente la aceptación de la diferencia sino la disposición a cambiar valores y perspectivas para favorecerla. Implica también que puedan actuar como verdaderos traductores interculturales que pueda tramitar o desarrollar lo antagónicos o

contradictorios de los conocimientos y valores y que pueda decir en otras palabras y en otras lenguas una misma idea (Walsh, 2008).

El maestro intercultural en formación tendría que disponerse para aprender diferentes idiomas (esto puede ser muy difícil para adultos con lengua materna diferente), tendría que conocer distintas cosmovisiones, tendría que manejar distintos saberes relacionados con su campo de conocimiento, tendría que poder adaptarse a distintas maneras de aprender y de producir conocimiento, tendría que estar en capacidad de hacer trabajo colaborativo entre culturas, producir y usar materiales y metodologías apropiadas, entre muchas otras facultades.

Quinto desafío: procurar las ayudas y condiciones necesarias para aprender

La escuela intercultural tiene el desafío de acompañar el estudiante en su proceso formativo, preocupándose por el antes y después de su formación. Muchos de los elementos que rodean la formación intercultural, sus éxitos, fracasos y devenires tienen que ver con la precariedad de condiciones que enfrentan los estudiantes y algunas veces los maestros que acuden a ellas. En un sentido local, la educación intercultural no necesariamente es una educación global (donde se encuentran culturas y lenguas del mundo, cosmopolita y altermoderna), la educación intercultural puede estar poniendo en concurrencia estudiantes y profesores que provienen de más de una forma de exclusión, es decir, aquella que tiene que ver con pobreza, exposición a la violencia, discriminación social y otros flagelos que demandan a la escuela nuevas adecuaciones.

Un gran desafío de esta escuela intercultural es entonces fijar la atención sobre la producción de condiciones necesarias para mitigar e incorporar en forma adecuada estos obstáculos a los procesos educativos para que no impidan la labor de la escuela.

Algunas ideas a modo de cierre

La educación intercultural es necesaria en un país como Colombia y en una región suroccidental tan diversa étnica y culturalmente. Existe un amplio marco legislativo y una consciencia global sobre la importancia de afrontarla y desarrollarla en el mundo y en particular en Latinoamérica.

La educación intercultural no implica solo la concurrencia de profesores y estudiantes en escuelas creadas para atender necesidades de pueblos étnicamente diferenciados, ni en instituciones convencionales que realizan adecuaciones para responder con pertinencia a la diversidad de su entorno. La educación intercultural implica una transformación profunda de las instituciones que se proponen este tipo de educación, que empieza por trabajar en colaboración con las comunidades y pueblos (Gentil, 2001) para la construcción de currículos y propuestas culturales que atiendan sus prioridades, necesidades y justas aspiraciones. Una educación de este tipo debe ser una educación para todos.

Existen muchos retos para la educación intercultural, cinco de ellos pueden ser:

1. Una educación intercultural que facilite el diálogo entre la diversidad de culturas: pueblos indígenas, comunidades afro, raizales, palenqueros, Rrom, ya de por sí diversos interiormente, y otras formas de diversidad: mestizos, campesinos, población LGBTI, población en situación de discapacidad, entre otras posibilidades.
2. Interculturalizar todo el sistema educativo en general. Todos los niveles de formación fomentando la cooperación, la colaboración y el aprendizaje mutuo.
3. No estandarizar la educación intercultural para permitir el verdadero desarrollo de la diversidad.
4. Formar docentes interculturales.
5. Procurar las ayudas y condiciones necesarias para aprender.

Referencias

Aguado, M. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez, *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp.89-104). Madrid, España: Dykinson.

Gentil, P. (2001). Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 24-29.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En W. Villa y A. Grueso (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

Los saberes a enseñar en la escuela una posibilidad de encuentro con los otros

ANA LUCÍA ROSERO PRADO

La escuela como construcción histórica desde una perspectiva sociocultural se viene configurando como un espacio para democratizar la educación, asegurar la continuidad de la sociedad y la cultura, así como un nicho donde se conjugan múltiples lógicas, significados en clave de fundar y consolidar movimientos civiles que apunten a la libertad y al buen vivir de los ciudadanos. Sin embargo, desde su origen se devela una crisis en tanto ha transitado en búsqueda de preservar el estado (Sarramona, 2000); sus discursos y prácticas se anclan en la premodernidad y modernidad, produciendo resistencia a la transformación (Bermúdez, 1996), además se ha enquistado en una temporalidad del siglo XIX con estudiantes del siglo XXI.

Desde otra arista de la crisis, se observa cómo los discursos contemporáneos, los modos de vivir y las realidades socioculturales, difícilmente entran a la escuela; igualmente, la masificación de la educación y las políticas económicas globalizadoras de tendencias poco a poco contribuyen para que estas se conviertan en instituciones con énfasis en el asistencialismo. Práctica presentada como alternativa para minimizar las desigualdades sociales, que emerge como parte de las nuevas responsabilidades de la escuela ante el abandono, la violencia intrafamiliar, el desplazamiento, el consumo de drogas, evidenciadas con fuerza en Colombia en los últimos años. Este fenómeno se implementa en algunas instituciones no aptos pedagógica ni arquitectónicamente, con personal con escasa formación académica o en su defecto con profesionales formados en otros campos de saber, evento que desplaza el imaginario de configurar la escuela como un lugar del pensamiento común, de socialización, de construcción colectiva y de pensamiento pedagógico.

Adicional a lo descrito, quienes acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos centros o en algunas escuelas, trabajan desde competencias no como desarrollo de capacidades humanas, sino como prácticas fordistas. Docentes, maestros o profesionales adscritos a saberes disciplinares diferentes a los pedagógicos o con énfasis en la enseñanza de lo disciplinar, con acento en resolución de actividades rutinarias que pasan día a día sin sentido, situación que ahonda el índice de abandono institucional temprano de chicos y familias.

Otro aspecto relevante en la crisis de la escuela es la cohabitancia con lenguajes digitales, autopistas informáticas comunicacionales, con nuevas formas de comunicación. Estos lenguajes entran desde la racionalidad de la instrumentalización y para la trasmisión de información a través de prácticas educativas en la mayoría de los casos sin posición política, para desplazar la acumulación de información en la construcción de conocimiento, el devenir de las relaciones y el fundamento de las acciones y los hechos. En suma, se acrecienta el autismo tecnológico, la virtualización de su vida, el vaciamiento de sus significados, la marginalización y, por supuesto, la posibilidad del desarrollo de su autonomía

Adicionalmente, a la crisis escolar se suma el hecho de que pocas escuelas presentan su proyecto educativo ligado a la productividad, a la lógica empresarial distante del cultivo de los procesos de formación donde los seres humanos se encuentran, se narran y trascienden desde sí y con los otros.

Las familias, por su parte, se ven en un estado de contradicción y exclusión; por un lado, surge en sí misma una transformación como institución formadora en su organización, rol y función; permanentemente se debate en su reestructuración en procura de acceder a nuevas formas de vida. Con respecto a lo relacionado con la escuela, presenta una condición de aislamiento adicional a la otorgada desde sus orígenes, la cual tiene que tiene que ver con la distancia epistémica, las emergencias y contingencias de finales del siglo XX e inicios del XXI en tanto

lenguajes digitales, transformaciones sociales de género, de las concepciones de juventudes, niñez y familias, esto es, de otras lógicas y modos de pensar.

Lo anteriormente enunciado demanda la recontextualización y reconfiguración de las escuelas, mas aún si se reconoce como una de las pocas instituciones donde se puede vivir lo común, lo sensitivo, lo corpóreo en antítesis a la realidad virtualidad.

A partir de la reflexión desde la pedagogía crítica frente a los procesos de homogenización, aculturización y reproducción social y cultural se presenta la discusión y reflexión desde la resignificacion de estas instituciones formadoras: escuela y familia; asimismo, la visibilización de una vida de los niños y las niñas que se construye y reconstruye desde subjetividades originadas en interacción con el colectivo social.

En razón a lo expuesto, se considera que los espacios familiares y escolares son los más representativos agentes de aprendizajes, relaciones, normas y rituales para la apropiación de un capital cultural (Bourdieu, 1996) y para la alteración de saberes naturalizados, en otras palabras, de una cultura substancial, posibilitadora y transformadora.

Existe una clara diferencia entre la escuela y la familia tanto en la apropiación de lenguajes, estilos de enseñanza, expectativas, recursos y actividades de aprendizajes; sin embargo, numerosos estudios sociales y educativos plantean que la integración entre estas instituciones es indispensable para la formación, el desarrollo armónico de la vida de los niños, niñas, adolescentes y por ende de la sociedad (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987).

Así, los saberes de las familias y los estudiantes se consideran como acontecimientos que favorecen las prácticas escolares, las experiencias vividas, los ritmos y niveles de aprendizaje y conceptualización, convirtiéndose en ejes fundantes para la elaboración del tejido humano hecho a partir de relaciones interpersonales e intersubjetivas (Vygotsky, 1977; 1978) y para la

apropiación y el fomento de la cultura singular. Este imaginario precisa pensar la escuela como un lugar pluriespacial, que demanda una nueva episteme de los niños y niñas como constructores de saberes, con capacidades para participar, proponer, opinar, argumentar e integrarse a espacios públicos y privados.

Ahora bien, desde esta línea de fuga, es imperioso desinstalar prácticas educativas en el hogar y en la escuela dada únicamente desde saberes instituidos por prácticas y discursos dados a partir de saberes no naturalizados que se legitiman desde la pertinencia ideológica, social, la negociación, el consenso y la cooperación recíproca. En suma, es necesario reconocer e incorporar saberes propios, discursos silenciados y colonizados y pensarse en formas y espacios nuevos para la apropiación del conocimiento, el reencuentro de relatos, estéticas y cuerpos culturales donde las narraciones de maestros, maestras, estudiantes y familias revelen otras racionalidades y verdades que superen lo dado, donde prime la vida en comunidad en oposición a la individualidad contemporánea, donde los escolares aprendan de las personas que los rodean dada su condición de fuentes vitales de aprendizaje, de socialización de apropiación de vínculos (Marulanda, 2011) y de apropiación de los signos, símbolos y significados.

La formación y el aprendizaje de naturaleza social y cultural que se inicia mucho antes de llegar a la escuela (Bruner, 1998), requiere el derrumbamiento de los límites de demarcación de los contextos sociales y culturales, en los que se encuentran saberes que se construyen desde lo ontológico y lo epistémico**.** La convergencia de saberes otros y el diálogo entre estos posibilitan la ruptura de las racionalidades dadas y acercan las realidades entretejiendo sus relaciones, distancias, asonancias y construyendo una hermenéutica comunitaria.

El diálogo de saberes, la vida en común, la construcción de tejido social así como lo ontológico y epistémico nativo, encuentran en la práctica educativa de proyectos de aula, una práctica que supera lo metodológico, que se posiciona desde la necesidad de naturalizar acciones que permitan a los participantes: familia y comunidad (Rodrigo y Palacios, 2000), participar, crear,

inventar, construir y recuperar sus palabras; desde el mismo lugar, convoca la ruptura de la monotonía escolar con su currículo agregado, sus tiempos y espacios rígidos donde la(el) maestra(o) diseña, planea.

Los proyectos de aula también se consideran pretextos significativos para el nacimiento de acciones, pensamientos (Wetsch, 1998) que promueven la opinión, la investigación, la recuperación de los saberes de la cultura tradicional, de los ancianos, la toma de los espacios públicos como fuentes de conocimiento, donde los horarios tienen razón si no delimitan los procesos de aprendizaje y socialización, o sea, se construyen puentes entre lo que sucede, se sabe en la comunidad y en la familia con los acontecimientos de la escuela.

Las miradas diversas en la educación a partir del reconocimiento del otro, de lo otro, propone reconocer la problemática como pretexto colectivo para la formación de grupos humanos que se piensen y piensen en dialogicidad entre los mundos extraescolares e intraescolares y que posibiliten el cuidado de si, del entorno y del planeta de la gramática de la escuela.

Referencias

Bermúdez, K. (1996). Para entender a Lyotard en el ámbito de la Posmodernidad. *Folios*, segunda época, 6, 4-15.

Bourdieu. P (1996). *El capital simbólico*. Madrid, España: Akal.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona, España: Gedisa.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, H., Roberts, D. F. y Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 1244-1257.

Marulanda, A. (2011). El aula como acontecimiento. Potenciando las dimensiones del sujeto. *Ciencias Humanas Universidad de San Buenaventura.*

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). (2000). *Familia y desarrollo humano.* Madrid, España: Alianza.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona, España: Ariel.

Vigotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: La pléyade.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo.*

Wetsch, J. (1998). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

Relevancia de la comunidad y la familia para una propuesta educativa coherente

GUZMÁN CAISAMO.
GUSTAVO VÉLEZ.
MARIFELLY GAITÁN.

La familia y comunidad son asuntos relevantes para garantizar una educación pertinente y con calidad que responda a las necesidades y aspiraciones de un pueblo, de manera que prepare a los estudiantes con conciencia crítica, identidad cultural, sentido de pertinencia para que sean capaces de relacionarse con las demás culturas indígenas y con la sociedad mayoritaria. Precisamente, desde el Sistema Educativo Propio (SEIP), impulsado por la Organización Indígena de Antioquia (OIA) promovemos los principios para consolidar una propuesta educativa Propia con pertinencia comunitaria: entre los principios destacados están: territorio, comunidad, producción, organización e interculturalidad bilingüe.

En las comunidades indígenas de Antioquia, la educación debe cumplir una función socializadora, de transmisión de la cultura, enseñando a las nuevas generaciones los conocimientos valores, actitudes y creencias de su grupo social para lograr su inserción en él. Pero, además, debe capacitar a los individuos para interactuar con el mundo moderno asumiendo la relación y el diálogo con otras culturas como un ejercicio intercultural permanente.

Para lograr fortalecer la identidad en los contextos, las reflexiones sobre la educación y el papel de la escuela en la transmisión de la tradición se ha discutido en múltiples reuniones y se han hecho diagnósticos en relación con la calidad, con la cobertura, con la pertinencia de contenidos o con la necesidad de incluir proyectos educativos; sin embargo, la apropiación de una escuela en permanente construcción es tarea de la comunidad y no solo de los maestros.

La educación con objetivos comunes: un compromiso de todos

El Sistema Educativo Propia, desde su creación busca generar mecanismos de organización y viabilización del desarrollo propio, control, evaluación, acompañamiento y mejoramiento de los procesos educativos en las comunidades indígenas del departamento antioqueño. Lo anterior con el propósito de dar respuestas adecuadas a las expectativas, necesidades, realidades y especificidades comunitarias, armonizando la práctica educativa con estándares de calidad, cobertura y eficiencia, pero articuladas a lo establecido por las comunidades indígenas.

La meta, entonces, es caminar permanentemente hacia el fortalecimiento de los espacios naturales de decisión comunitaria en donde la escuela entra a ser un nuevo espacio que busca unir fuerzas para lograr el bienestar común, la pervivencia étnica, el fortalecimiento social y cultural y en últimas, el fortalecimiento de los planes de vida.

Tejido de una comunidad educativa: resultado de un proceso

La comunidad educativa del SEIP-Antioquia está conformada por los Cabildos, autoridades tradicionales, líderes de las diferentes comunidades, docentes, padres de familia, estudiantes, médicos tradicionales, las mujeres, ancianas, ancianos, los jóvenes, niños, sabios y todos los integrantes de las comunidades. En este marco, la participación comunitaria es el eje fundamental del Sistema Educativo Indígena; por eso nos esmeramos por mostrar, a grandes rasgos, cómo se integran nuestras comunidades indígenas para lograr objetivos comunes.

Comunidad Educativa

Fundamentados en las nociones anteriores, resignificamos el término “comunidad educativa”, más allá de la simple participación de los estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares en la dirección de un establecimiento

educativa local, pues se considera que, para el logro de los objetivos planteados desde el SEIP, es necesario que la educación este articulada a los planes de vida de los territorios indígenas.

Funcionalidad y coordinación de la red comunitaria: impacto de procesos metodológicos propios

Para lograr la articulación de las diferentes instancias comunitarias, en el proceso educativo, impulsamos procesos orientados a motivar la participación comunitaria mediante diversas estrategias como son: los recorridos territoriales, el encuentro de saberes, microcentros, asambleas de docentes, formación de docentes, asambleas comunitarias. Con la metodología de participación y corresponsabilidad, maestros y alumnos se hacen responsables frente a la comunidad de dinamizar el proyecto educativo de la institución de cara al proyecto educativo comunitario. El ejercicio de convivencia, de la solidaridad y de la responsabilidad social, entre otros, se hace también desde el escenario comunitario-escolar, en coherencia con los valores y principios de convivencia que rigen la familia y la comunidad indígena.

Gráfica 1. *Funcionalidad comunitaria*

En sintonía con lo expuesto, el maestro se define por su rol como educador y no por el hecho de ser un funcionario, entre sus responsabilidades se encuentra rescatar la necesidad por sacar la escuela del salón, llevarla al campo, involucrarla en los proyectos de la comunidad, además articular la escuela con la cotidiana y así, movilizar diferentes recursos humanos educativos que posee la comunidad.

Prácticas y roles educativos de los integrantes comunitarios

- Los padres de familia educan a sus hijos.
- Los mayores educan desde la historia, en la reflexión de la cultura.
- Los médicos tradicionales equilibran las energías en doble vía (adentro-afuera.
- Los líderes identifican alternativas y luchan ante las amenazas y debilidades.
- Los cabildos frente a las comunidades son los responsables de estar atentos a las problemáticas que los amenazan y de ayudar a formular propuestas y a gestionarlas para que todos puedan solucionar sus necesidades. Se puede decir que los cabildos complementan el trabajo que hacen los líderes tradicionales, porque ayudan a los viejos y al general de la comunidad a comprender nuevas problemáticas externas y que en ocasiones sorprenden a las comunidades.
- Los maestros en la escuela indígena tienen la misión de garantizar los aprendizajes que la cultura no puede brindar a sus niños y jóvenes porque son aprendizajes nuevos, necesarios para defenderse de los problemas que surgen en la actualidad y para saciar nuevas necesidades.
- Tanto el cabildo como la escuela y todos los nuevos liderazgos de producción, de salud y de la política se pueden ver como educadores que permiten establecer un puente, es decir

que ayudan a comunicar el interior de la comunidad con el exterior con nuevas visiones, conocimientos y propuestas que vienen de fuera. conexión para destinar los recursos del Estado, las Instituciones, los comerciantes o cualquier institución externa; que está atento a todo lo que quiere entrar y que propicia que la comunidad reflexione y decida qué necesita de eso nuevo.

- La misión del nuevo liderazgo es una misión muy delicada, estos nuevos líderes son los encargados de ayudar a las comunidades, junto con sus líderes tradicionales, a ver los peligros que desde fuera amenazan la vida, la cultura y la unidad del grupo.
- La tarea es hacer de la escuela un espacio donde se presente tanto el conocimiento tradicional como el conocimiento de la escuela convencional de conocimiento foráneo; se debe reconocer la importancia de los educadores tradicionales dentro del trabajo de la escuela.

Estructuras de los modelos mentales que posee la familia en torno a las escuelas Francisco de Paula Santander y Andrés Bello

JORGE SEBASTIÁN LÓPEZ GIL.
MARICELA HERNÁNDEZ ACEVEDO.

Objetivos

Los objetivos planteados pretenden identificar la estructura de los modelos mentales y reconocer las relaciones entre los componentes de los modelos mentales de las familias y relacionarlos con la teoría de los modelos mentales propuesta por Johnson-Laird, una teoría de la mente adecuada explicativamente porque atiende a la forma de la representación (proposiciones, modelos mentales e imágenes).

La presente investigación surge de la necesidad por comprender los diferentes aspectos que intervienen en los procesos de crianza en las familias, y cómo estos se ven reflejados dentro de un contexto educativo, en el cual se encuentran inmersos diferentes actores externos al núcleo familiar, como lo son la sociedad y la escuela, siendo esta última un escenario donde se evidencian diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje que por supuesto van desde lo académico, desarrollo de competencias, enseñanza y práctica de valores, entre otros; la escuela cumple un papel fundamental para la formación personal y académica de los niños y niñas, igualmente la familia tiene un rol relevante en la formación de los niños y niñas tanto en la educación inicial propuesta desde su núcleo, transmitiendo valores, costumbres, formas de pensar, entre otros elementos que han perdurado y se transmiten de generación en generación dentro de la familia.

En la escuela se reflejan diferentes problemáticas en cuanto al comportamiento, rendimiento académico, aceptación de normas, etc., donde son obstáculos para el desarrollo de las

actividades académicas y educativas propuestas por las instituciones, en las cuales también está presente la falta de acompañamiento por parte de las familias en el proceso educativo de sus hijos, dejando así gran parte de la responsabilidad como a la formación integral de sus hijos solo a los docentes; por lo tanto, con la presente pesquisa se intenta explorar cuáles son los modelos mentales que las familias tienen de la escuela, de acuerdo a sus vivencias, costumbres, prácticas, imaginarios y comportamientos de las familias en cuanto al papel que para ellos cumple la escuela y en qué medida esto afecta a los niños y niñas.

El área de estudio "relación familia y escuela" ha despertado interés en los últimos tiempos, desde los esferas internacionales y nacionales, debido a los diversos cambios de la humanidad en lo que concierne a la estructura, la dinámica y las funciones de estas dos instituciones, donde actualmente se encuentran razones de instrucción luego del descubrimiento de la influencia ejercida en la coyuntura entre familia y escuela, el reconocimiento de la familia como los primeros educadores de sus hijos y, por último, que representa el espacio donde se puede ampliar la cobertura de la educación primaria. Estas motivaciones son, a su vez, área de estudios a partir donde se ha abordado la incorporación de la familia al proceso educativo (Blanco, 2004).

La familia, sin lugar a dudas, representa un papel importante en el acto educativo, ya que es la institución por excelencia en la que se comparten conocimientos, aspectos culturales, lingüísticos y comunicativos ejerciendo así por parte de los padres, tíos, hermanos y demás, un acto socializador en el que los niños y niñas son representados por su núcleo familiar en los diferentes aspectos de la vida cotidiana, es decir, que están regidos por una serie de normas provenientes de la familia en términos de comportamiento, relaciones con el otro, visión del mundo, entre otros elementos que, si bien son propios de la autonomía del ser humano, se condicionan a partir de las relaciones con el otro y por supuesto en este caso los niños y niñas están condicionados por su familias como primera institución en el acto socializador; en términos de Bourdieu (2011), se puede comprender que en gran medida el acto socializador depende de los

vínculos y relaciones que desde la construcción del "cuerpo social", entendido como la familia y el hogar, se consolidan.

Las diferentes investigaciones en torno a las relaciones de familia y escuela revelan que la familia es de suma importancia para la obtención de resultados positivos en lo referente a las dinámicas académicas y escolares donde se evidencia que cuando la familia, padres o acudientes son partícipes de los procesos escolares se obtienen mejores resultados en cuanto a rendimiento académico y los estudiantes asumen sus responsabilidades de forma positiva adentro como fuera del contexto escolar; es allí cuando las familias se esfuerzan por alcanzar el bienestar en términos de preferencias educativas, necesidades especiales y académicas que se hacen evidentes en relación con la selección de las instituciones como escenarios de consolidación de elementos académicos que den respuesta a las necesidades de sus hijos: "las características de los niños pasan a ser representadas como parte constituyente de cada escuela, dando lugar a la centralidad que adquiere como temática la vinculación entre las familias y las escuelas" (Cerletti, 2010, p.161).

Con estas familias se busaca dialogar con:

> La teoría de los modelos mentales que se ha pensado para explicar los procesos superiores de la cognición y, en particular, la comprensión y la inferencia. Sugiere un inventario simple de tres partes para el contenido de la mente: hay procedimientos recursivos, representaciones proposicionales y modelos. Los procedimientos son indecibles. Llevan a cabo tareas como el mapeamiento de las representaciones proposicionales dentro de los modelos. También proyectan un modelo subyacente dentro de otras formas especiales de modelos -una visión bidimensional o imagen. Hay presumiblemente algunas otras formas de procedimiento que juegan una parte en el pensamiento. Prototipos y otros esquemas, por ejemplo, son procedimientos que especifican por defecto valores de ciertas variables en modelos mentales. (Johnson-Laird, 1983, p.446-447)

Resultados

Los resultados de esta investigación aspiran en primera medida lograr la identificación de los componentes de modelos mentales de la familia, que no le dan la posibilidad de vinculación y acercamiento en los procesos que esta promueve y desarrolla en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos y que estos reestructuren sus modelos en pensamientos flexibles y creativos.

Es transcendental el cambio de los modelos mentales de estas familias de tal modo que se pueda intervenir en los procesos tanto de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el contexto escolar y en el familiar, igualmente propiciar la participación de las familias en las escuelas de forma activa e incluyente en todos los escenarios en los que sus hijos participan, y se evidencian cambios positivos en el comportamiento, desempeño académico y sobre todo la comunicación y afectividad en las familias.

Política pública

Con estas dos instituciones a nivel de políticas públicas se ambiciona crear un buen vínculo para que fomenten, desde sus funciones, esa formación integral a que debe tener derecho toda persona en cuanto al acceso a la educación, a la permanencia, a velar por el desarrollo de sus habilidades, las competencias del ser y saber hacer y tener una educación de calidad para que puedan obtener grandes conocimientos, se proyecten personal y profesionalmente visionando un mejor futuro.

La educación tiene que ser algo compartido por todos, con unos mismos objetivos y con papeles claramente asumidos por cada uno en los distintos niveles de intervención con los alumnos. Según Comellas (2013), desde la familia, que no se implica lo suficiente debido a las distintas expectativas que tienen acerca de su función y la del colegio a la hora de educar, hasta los políticos, los cuales no llegan a ningún consenso educativo que proporcione estabilidad al sistema educativo,

tienen que tener en cuenta que la educación es responsabilidad de todos, y que sin el esfuerzo conjunto, compartido, no será posible mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

Metodología

La metodología a la que nos remite el estudio es cualitativa, se requiere el análisis e identificación de los modelos mentales de estas familias; se está realizando a través de entrevista, taller, escuela de padres, narrativas y autobiografías de los padres de familia en los escenarios establecidos, tales como: reunión de padres de familia, visitas a las familias; igualmente, se están generando en ambas instituciones nuevos espacios para la participación de la familia en la escuela.

Pertinencia social

La integración de la familia y la escuela permite que se generen puentes de comunicación entre ambos, posibilitando así la construcción de herramientas que sirvan para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes de Colombia, un escenario donde confluyen situaciones de violencia, drogadicción, pandillismo, entre otras problemáticas, por parte de estos actores sociales que son vulnerables a las condiciones de pobreza, falta de educación y sobre todo desintegración familiar, por lo tanto la vinculación de los padres de familia a la escuela generará procesos de cambio y transformación desde el seno familiar como una semilla que requiere cuidado y acompañamiento de estas instituciones para así transformar la sociedad desde el respeto, la comunicación, y la educación.

Cabe destacar que la realidad en la que está inmersa la estructura familiar en nuestra sociedad dista mucho de la existente en tiempos pasados. Esto se debe a que diferentes factores –políticos, económicos, sociales y culturales– acaecidos en las últimas décadas, han influido decisivamente en la transformación del propio concepto tradicional de familia, dando lugar al

surgimiento de variedad de formas de convivir, diversidad de estructuras familiares y, por ende, la existencia de múltiples realidades familiares (De León, 2011).

Referencias

Blanco, R. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva.* Santiago de Chile, Chile: UNESCO.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Cerletti, L. (2010). *Familias y escuelas un abordaje etnográfico de una relación en contextos de desigualdad* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Comellas, M. J. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario.* Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* en la Universidad de Barcelona (Vol. 1).

Rodríguez, M. L., Marrero, J. y Moreira, M. A. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. *Investigações em ensino de ciências, 6*(3), 243-268.

MESA 5_08

REPRESENTACIONES SOBRE LAS INFANCIAS Y LAS JUVENTUDES EN LOS DISCURSOS VINCULADOS CON EL CAMPO EDUCATIVO

Coordinador: Héctor Fabio Ospina Serna.

Comentarista: Marco Fidel Chica Lasso.

El acompañamiento de los adultos a los niños en el inicio de la escolaridad. La construcción de sentidos frente a las trayectorias reales de los alumnos

MIRIAM SUSANA ABASCAL.
BEATRIZ RAMÍREZ LEYTE.

Introducción

En el marco de la línea de investigación de Terigi (2009; 2010) sobre las trayectorias educativas en los primeros años de escolaridad de los niños y frente a las demandas específicas de intervención terapéutica por las posibles dificultades de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social; surge la necesidad de describir desde qué concepciones y de qué formas se construyen estas demandas y a la vez, el significado que adquieren las familias en el ámbito escolar y terapéutico, desde el acompañamiento a los niños.

La presente investigación se orienta, desde un enfoque cualitativo de estudio de casos, a caracterizar las concepciones y sentidos acerca de lo que interpretan los adultos sobre lo que le pasa al niño y qué formas de acompañamiento proponen ante los supuestos problemas en el aprendizaje; con lo que se las unidades de indagación están delimitadas en las familias, los docentes y los profesionales de la salud, que intervienen en casos de niños que asisten a servicios terapéuticos, derivados por las escuelas ante posibles dificultades en el aprendizaje; respecto a los instrumentos de recogida de datos, se proyecta administrar entrevistas semiestructuradas a los adultos que interactúan con estos niños, con el fin de generar aproximaciones a la trama intersubjetiva de los diversos discursos que se construyen sobre el niño y los acompañamientos que se le proponen en la familia, en la escuela y en el ámbito terapéutico.

Se pretende aportar interpretaciones a partir de la conjunción de saberes especializados en la infancia y desde la experiencia de los servicios terapéuticos que se brinda a la comunidad, a través de las prácticas profesionalizantes de las licenciaturas en Psicomotricidad y Psicopedagogía. Y constituyendo una necesaria interdisciplina con otras especialidades que atraviesan la constitución de este objeto de conocimiento; tales como la Psicología, la Pedagogía y la Sociología.

Contexto del problema y estado de la cuestión

En Argentina, como lo presente el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (1989). durante la primera década del siglo XXI, las políticas públicas de protección de la infancia han producido un significativo avance en los acuerdos marcos de las regulaciones legales que, a su vez, responden a la filosofía que orienta a la normativa internacional, inspirada en la Convención de los Derechos del Niño.

Así, en materia de las políticas educativas, se cumplen diez años de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) en Argentina, instrumento legal en el que interesa destacar la cobertura de servicios que se propone para el ingreso a la escolaridad. Al principio se introdujo la obligatoriedad de la escolaridad desde los cinco años y luego se plantean otras medidas de socialización temprana y de igualdad de oportunidades en la primera infancia con la incorporación de la obligatoriedad de la sala de cuatro años y la universalización de la oferta de las salas de tres años, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población , así descrita en la Ley 27.045 de 14 modificatoria de los artículos dieciséis, dieciocho y diecinueve del sistema de educación inicial establecido en la Ley de Educación Nacional. En Córdoba estas medidas se aplican para toda la provincia desde la sanción de la ley 9870 (2010) que contempla la obligatoriedad escolar desde los cuatro años de edad.

En referencia a las políticas sociales, desde la implementación de la Asignación Universal por hijo, mediante la ley 24.714 (2009) y los Decretos 1602/09 y 446/11, el gobierno argentino

pretendió extender los beneficios de la asignación familiar por hijo, que el estado otorga a los trabajadores que se desempeñan en el sector formal de la economía, a los menores de dieciocho años, cuyos padres sean trabajadores informales, transitorios, del servicio doméstico, mono tributistas sociales y desempleados, el acceso y la renovación del cobro de este beneficio de protección social requiere, como contraparte de las familias, acreditar el cumplimiento de los controles sanitarios y de escolarización de los niños y adolescentes.

En materia de políticas referidas a la infancia en Argentina la Ley 26061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes dispone la conformación del Sistema de Protección Integral, haciendo referencia específica en sus artículos catorce y quince a los derechos en materia de salud y de educación. Estas medidas se proponen acompañar y fortalecer a las familias en la crianza de los niños desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad y generar conciencia de la necesidad de garantizar a los más pequeños un adecuado desarrollo desde un abordaje integral.

Los avances legales acá descritos, sientan las bases estructurales que regulan las condiciones adecuadas para las acciones específicas dirigidas a los niños en los ámbitos de la salud, educativos y socio comunitarios, ahora bien, ante este progreso en el nivel macro de las políticas públicas antes descripto, es pertinente indagar en ¿Cómo se articulan los sentidos entre las instituciones familia, escuela y servicios terapéuticos que intervienen en la casuística de niños con posibles problemas de aprendizaje? Se propone circunscribir el objeto del presente estudio en los adultos que acompañan al niño que está en algún proceso de intervención terapéutico y que curse en el nivel inicial o primer ciclo del nivel primario de escolaridad. Asimismo, surge el interrogante acerca de las trayectorias escolares reales de los niños ¿Qué significado le dan los adultos a lo que le ocurre al niño? y ¿| son las propuestas de acompañamiento?

Como bien señalan, Nicastro y Greco (2012) el acompañamiento "es ese espacio material y simbólico que permite generar un sostén o diversos modos de habilitar las trayectorias formativas"(p.87). Pero sabemos que las acciones que se emprenden tienen su sustento en significados y concepciones de las instituciones en las que la formación discursiva en la que se inscriben las palabras refiere a González (2000; 2013) instancia donde la producción del sentido orienta al sujeto en la formación del mismo, sin conciencia de su acción, ni de su condición, siendo así, el sistema de sentidos donde son los sujetos quienes expresan sus necesidades, se organizan en un momento histórico y social determinado, en la relación con los otros y el mundo.

Las actuales teorías sociopedagógicas presentadas por (Tenti, 2007; López, 2006) y psicológicas (Bleichmar, 2000, 2005; Rodulfo, 2013) coinciden en afirmar que, para favorecer los aprendizajes del niño en el ingreso a la escolaridad, se necesita fortalecer el nexo entre lo social y lo educativo en la primera infancia. A su vez, existen antecedentes como en el caso de López (2006) que señalan como núcleo problemático al quiebre en el vínculo familia-escuela, o lo que esta relación representa, es decir, los lazos entre sociedad y educación.

Adicionalmente se tiene en el contexto local de la ciudad de Córdoba, una investigación en las escuelas del sector estatal provincial demuestra que los docentes cuando no saben cómo actuar con los niños y sus familias en situación de vulnerabilidad social y cuando éstos no responden a la propuesta escolar estándar de Abascal (2016) y demandan la intervención de especialistas del ámbito de la salud (psicopedagogos, psicólogos, docentes de educación especial) y de lo social (trabajadores sociales). Es decir, ante situaciones que Terigi (2009) denomina trayectorias escolares reales, emergen los supuestos deterministas sobre las condiciones sociales de origen como techo del desarrollo infantil o destino del fracaso escolar (Kaplan, 2008) y que soslayan la problematización sobre las propias condiciones pedagógicas de las escuelas y de sus prácticas.

Se entiende por trayectorias escolares reales al tránsito de los niños por la escuela que no se canaliza por el itinerario ideado desde la institución en forma teórica, sino que en palabras de Maddoni y Sipes, (2010) “recorren la experiencia escolar de forma divergente, intermitente, con ciertos vaivenes”(p.24) y se alejan de la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada, fundamentalmente en referencia a la animalización de los grados escolares como en el caso de Terigi (2009). Desde los aportes de la psicología educativa, se propone ampliar la noción de aprendizaje escolar al aprendizaje en contexto, como expone Baquero (2005) que muchas veces el problema se le atribuye al alumno y a sus modos de aprender, pero no se revisa la situación de aprendizaje y la adecuación de las propuestas escolares a las necesidades de cada alumno.

En ese sentido, la premisa de atención a la diversidad de necesidades en los aprendizajes de los niños pretende hacer ruptura con la organización espacio-temporal tradicional y homogénea de la escuela y a su vez, intenta instalar concepciones más holísticas sobre el alumno y sus aprendizajes y consecuentemente, ofrecer prácticas educativas alternativas, que incluso trascienden el formato escolar. Asimismo, desde la perspectiva del servicio de atención a la comunidad brindado por el equipo profesional interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, en los procesos de intervención psicomotriz y psicopedagógica se plantea la problemática de la derivación cada vez más frecuente a espacios terapéuticos y la insistencia en la consulta de docentes de Nivel Inicial en salas con niños de tres, cuatro y cinco años; y Primer Ciclo de la Escolaridad Primaria para los grados primero y segundo, que tensiona los saberes construidos y posibilitados desde las políticas públicas y pone en discusión ideas referidas a la mirada temprana, a lo que se le pide a un niño pequeño y a las propuestas que se le ofrece para transitar por las instituciones en sus primeros tiempos de escolaridad.

Un componente esencial y base en todo aprendizaje del niño es el cuerpo, cuya construcción también es resultante de una trama identificatoria del sujeto con el otro. Es el adulto

quien propicia procesos de identificación ofreciendo pautas culturales propias de su ámbito social para la construcción corporal (González, 2009). La pertenencia a una determinada cultura establecerá la simbólica corporal habilitando la expresión de la subjetividad mediante signos y representaciones que son propias y singulares.

Entonces, si se considera que la persona se constituye como emergente de una matriz de relaciones intersubjetivas, es posible afirmar que aquellos aspectos que un niño pequeño no ha logrado construir a lo largo de su historia previa el contexto de la escuela por diversas razones, puede posibilitar ofertas formativas y vínculos que promuevan experiencias y aprendizajes significativos, por lo tanto, los primeros años de escolaridad se constituyen como un espacio de oportunidades para los niños sobre la base de un sistema democrático que respete sus derechos.

Conclusión

Con los resultados de este estudio, teniendo en cuenta la interpretación de los discursos de los adultos en torno al niño derivado a procesos terapéuticos desde las escuelas, se pretende colocar en el centro la función de acompañamiento a las familias, a los niños y a las escuelas.

Entendiendo que los equipos de profesionales de la salud que brindan servicios terapéuticos, más allá del tratamiento individual al niño, pueden realizar valiosos aportes en la generación de diversos dispositivos con padres que potencien el empoderamiento de la familia, a su vez, reoriente la mirada hacia las posibilidades del niño y no hacia sus síntomas y en tanto a la escuela, promover redes que fortalezcan la comunidad educativa en acciones vinculadas a los derechos de la infancia.

Referencias

Abascal, M. (2016). *Las prácticas inclusivas en escuelas primarias de Córdoba. Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social.* [Tesis de maestría]. Facultad de Educación de UCC. Córdoba, Argentina: UCC.

Ley de Educación Nacional n°26.206. (14 de diciembre de 2006). Por la cual se expide ley de ejercicio y derecho de enseñar. Sala de comisión del senado. Argentina

Ley Nacional Nº 26061. (28 de septiembre de 2005). Por la cual se expide ley de protección integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Sala de comisión del senado. Argentina

Modificación Ley de Educación Nacional n°26.206. (03 de diciembre de 2014). *Por la cual se modifica ley de ejercicio y derecho de enseñar.* Sale de comisión del senado. Argentina

Ley 24.714. (2009). Por la cual se establece el *Régimen de Asignaciones Familiares*. Sala de comisión del senado. Argentina

Baquero, R. (2005) Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad. La escuela como superficie de emergencia. *Revista IIPSI Facultad de Psicología*, *8* (1). pp. 121-127.

Bleichmar, S. (2000). *"Clínica psicoanalítica y neogénesis"*. Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu Editores.

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Topía.

González, L. (2009). *Pensando lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos.* Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.

González Rey, F. (2000). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos.* Ciudad de México*:* Thomson.

González Rey, F. (2013). *"La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso"*. Recuperado de www. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4968415.pdf

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Colihue.

López, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Recuperado de http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=uel_kX8OUBU%3D&tabid=569

Madonni, P. y Sipes, M. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas.* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55724/El%20trabajo%20del%20director%20y%20el%20cuidado%20de%20las%20trayectorias%20educativas%20pdf.pdf

Nicastro S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Rodulfo. R. (2013). *Andamios del psicoanálisis.* Buenos Aires, Argentina. Paidos Editores.

Tenti, E. (2007*). La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar.* OEA (Sub-región Mercosur). Recuperado de http/www.porlainclusionmercosur.educ.ar

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* [Conferencia]. Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1989) C*onvención Internacional de los Derechos del Niño.* Nueva York, Estados Unidos: Asamblea General de las Naciones Unidas

Caminar sin mirar atrás y tampoco ver hacia adelante: una aproximación a la experiencia temporal de jóvenes estudiantes de carreras técnicas en la ciudad de Bogotá, Colombia

ANA MARÍA BERMÚDEZ ALFARO.

En esta ponencia se hace una reflexión sobre la manera en la que conviven, se relacionan y se enfrentan distintas experiencias temporales en la cotidianidad de jóvenes estudiantes de una institución de carreras técnicas en Bogotá, Colombia. A partir del recuento etnográfico de la actividad pedagógica denominada "Plan de vida", desarrollada en la asignatura de "Competencias comunicativas", experiencia temporal de jóvenes de la zona urbana, en la cual se encuentra una tensión entre el tiempo lineal, planificado y causal propuesto por la institución educativa, y una experiencia del tiempo abierta a la contingencia y a la oportunidad, defendida por los jóvenes. Se trata, por un lado, de discutir los mecanismos pedagógicos de los que se sirve la institución técnica para encaminar la experiencia temporal de sus estudiantes, y por otro lado, de entender a qué se refieren estos jóvenes cuando describen su manera de vivir como un andar sin mirar atrás y tampoco ver hacia adelante.

El tiempo que es experimentado por jóvenes, es el centro de intereses de esta presentación, particularmente de jóvenes urbanos, para ser más exactos, en términos de Beriain 82008), "a la base de cada temporalidad social está una *interacción social* y, en definitiva, una trama de significaciones, unos símbolos, unos valores, que operan como *marcos interpretativos* que configuran el *ritmo* de la vida social, el *sentido* de las diferentes duraciones" (p.28), en este caso, de jóvenes estudiantes de carreras técnicas en la ciudad de Bogotá.

Cuando se trata de la experiencia social del tiempo o de la temporalidad, suponemos que todos compartimos una manera de entenderlo y vivirlo, una manera a la vez unívoca y definitiva, lineal e irreversible como lo presentaría Pérez (2002), no obstante, esa poderosa idea del tiempo lineal es la que, en buena parte, contribuye a que los sujetos jóvenes se les representen con máscaras construidas desde las instituciones que poco se refieren a las condiciones reales que viven los jóvenes, primero se les ve como motor para el cambio social, depositarios de esperanzas y de transformación para el país; segundo, como sujetos proclives a involucrarse en actividades delictivas e ilegales, hedonista, que viven en un "presente intenso" y sin futuro. Pero tracendiendo esta ambivalencia, la literatura sobre juventud no ha tratado cómo la idea del tiempo lineal e irreversible desconoce otras formas de ser y de estar temporalmente en el mundo, formas cruciales para comprender cómo los sujetos jóvenes se insertan en la educación para el trabajo, que experienta la institución educativa en su día a día y cómo definen sus vidas en función de sus propias experiencias temporales y no es función de lo que se cree en el devenir entre si son o no parte de esos tiempos.

El campo antropológico que me facilitó pensar y cuestionar la idea del tiempo lineal es una institución de carreras técnicas[12] en la ciudad de Bogotá: Multitécnico Globacional como Seudónimo que hace referencia a las múltiples carreras técnicas con las que cuenta la institución y lo globacional en tanto a la, palabra inexistente, hace referencia al carácter global o transfronterizo que la institución se atribuye para lograr vender sus carreras, lo múltiple y lo global, dos elementos que tengo en cuenta para la creación del nombre del centro educativo, no distan mucho del nombre actual de la institución.

[12] Una de los motivos para adelantar una investigación en una institución técnica se debe a que los estudios existentes sobre jóvenes en Colombia no han contemplado los lugares de formación técnica o tecnológica como campos de indagación legítimos, aunque estos han tenido un auge en la última década. Estas instituciones pueden ser entendidas como instituciones “sándwich”, es decir, no son ni colegios ni universidades.

En enero del año de 2011 se consolida el deseo de intervención desde la investigación, en el rol de docente del área de lenguaje. Un año y medio después, desarrollando con otros docentes el programa de "Plan de vida", un texto que los estudiantes debían realizar durante diez semanas que duraba el periodo académico y en el que debían recoger parte de su pasado y presente para proyectarlo a futuro. A partir de estos trabajos de "Plan de vida", es configura un universo de investigación, conformado por jóvenes entre los diecisiete y veintitrés años de carreras técnicas como enfermería, salud oral, mecánica dental y gastronomía, muchos de ellos provenientes de otros lugares diferentes a la capital de Colombia. En tanto que avanzaban las clases, se halló la negativa de algunos estudiantes para hablar y escribir de su pasado, y aún más cuando se trataba de su futuro. Experiencia que recogió de forma textal en la voz de un estudiante un discurso "Mi verdadero futuro" en sus palabras:

> La verdad siempre he pensado que no existe pasado, ni futuro, no me siento a gusto con la idea de lo malo que pasó, ni las cosas que pueden suceder.
>
> Pienso que debemos caminar sin mirar atrás y tampoco tratar de ver hacia adelante, las cosas solas vendrán, sean buenas o malas. El truco es no caminar por caminos peligrosos.
>
> Estudio comercio porque me apasiona, no porque crea que sea mi futuro, ni lo veo de esa manera.
>
> Estaré totalmente de acuerdo si le parece mal lo que escribo, profesora, pero es lo que en verdad, mi cabeza y mi corazón me han dicho toda la vida. Tengo 21 años, de los cuales, desde que tengo memoria, mi familia me dice que haga y diga lo que quiera en realidad. Mis padres son de edad y sé que tienen la suficiente experiencia para decirme lo que en realidad es este mundo.
>
> Por eso es que no puedo hablar de mi pasado, ni mucho menos de un futuro. Solo sé que dejare que mi vida me lleve donde yo tenga que estar, sin dejar que la sociedad, tal y como

la conocemos, ejerza algún tipo de presión sobre "mi verdadero futuro"[13]. (comunicación escrita, estudiante de comercio (s.f.)

Para la institución educativa este tipo de negativas son interpretadas como un completo desinterés o apatía de estos jóvenes por el futuro o la posteridad, dando a entender que lo relevante para ellos era el tiempo actual; pero si el presente era lo único que les importaba a estos jóvenes, tal vez no estudiarían, de hecho, llegan a la institución con una idea de hacer algo hoy para el mañana. Es en este punto donde el trabajo etnográfico me permite advertir una paradoja y se trata de estudiar una carrera técnica para un mañana que conciben incierto. Ahora bien, si el presente, el hoy y él ahora constituyen el tiempo, porque con el futuro no cuentan, como insiste la institución, ¿por qué implementar actividades para pensar la vida en forma de línea y proponer planes para un mañana?

Pues bien, en los programas de capacitación o formación técnica los planes de vida se consideran como un instrumento para la integración social de jóvenes en condición de vulnerabilidad como son, el Programa Nacional Jóvenes en Acción del SENA, Programa Joven Competitivo para el Empleo Sostenible y el Programa Jóvenes con Futuro de la Alcaldía de Medellín; a pesar de sus acepciones, el plan de vida para Cardona, Macías y Suescún (2008)

> Es pensado como un articulador de la identidad personal y social; se establece en la perspectiva de un **futuro deseado** por los-as jóvenes, nutrido por los **patrones de un modelo ideal** sobre lo que ellos-as esperan o quieren ser. (P.151)

Para los directivos del Multitécnico Globacional, implementar un programa de plan de vida y afirmar que los estudiantes entran y terminan su técnico sin saber qué hacer daban a entender que para la institución los estudiantes no tenían idea de su futuro. A mi parecer, no consistía en

[13] El texto fue editado para propósitos de claridad por parte del lector.

que los estudiantes pensarán en su futuro, sino que tal vez su idea de lo venidero difería de la idealizada por el Multitécnico Globacional.

Asimismo, los planes de vida pueden ser interpretados como una manera de proponer programas claros y plantear manuales de vida que reduzcan la angustia frente a lo ominoso e incierto en ello Reguillo (2010), 410) más allá de ayudar a reducir la angustia frente a la incertidumbre de la vida, y frente al futuro, estos planes encubren una idea particular del tiempo. Se trata del tiempo lineal, el cual se desarrolla consecutivamente y de forma natural, el tiempo lineal, o mejor dicho, la experiencia lineal del tiempo, hace pensar que la vida tiene un orden teleológico, de atrás hacia adelante, del pasado al futuro, entendido como progreso, éxito, reconocimiento económico, seguridad y bienestar.

De cierta forma, la actividad pedagógica de "Plan de vida" me permite evidenciar cómo esta institución pretende que sus estudiantes se apropien de una experiencia lineal de tiempo desconociendo las divergentes formas en las que los jóvenes organizan y experimentan el tiempo. Esa apropiación se intenta llevar a cabo a través de ese ejercicio de clase y se traduce en poner en orden la vida de jóvenes en condición de vulnerabilidad. Así parezca que el tiempo lineal es el más natural y obvio, esta no es la única manera de pensar el tiempo.

Refiriendo al fragmento citado del texto del estudiante de comercio, donde se afirma que "debemos caminar sin mirar atrás y tampoco tratar de ver hacia adelante, las cosas solas vendrán, sean buenas o malas. El truco es no caminar por caminos peligrosos" (comunicación escrita, estudiante de comercio (s.f.). Ese caminar sin mirar atrás y tampoco ver hacia adelante es lo que nos permite pensar en otra forma de experimentar el tiempo que no va de atrás hacia adelante, caminar que no conduce ni adelante ni hacia atrás hace que expresiones como *despache*, perder el tiempo, "quedarse sin hacer nada", "tomarse o darse un tiempo" y "verse *quedado*", cobren un

sentido. Se trata de una experiencia del tiempo que se abre a la contingencia, a la oportunidad y al momento, de eso se trata vivir y de estar temporalmente en el mundo para estos jóvenes.

Pero, porqué y para qué comprender a los jóvenes estudiantes de carreras técnicas desde una dimensión temporal, una de las primeras razones para pensar en estudiantes de carreras técnicas en contextos urbanos es la de visibilizar a sujetos que hacen parte de instituciones que han tenido gran auge en los últimos diez años; sujetos que, por la falta de oportunidades para ingresar a una universidad, ingresan a instituciones técnicas movidos por la angustia para cumplir metas socialmente establecidas como educarse, obtener títulos académicos, trabajar, producir, tener éxitos y progresar. Se trata de jóvenes que estudian o compran a cuotas una carrera técnica hoy, momento presente, para lo que mañana puede llegar a servir, pero paradójicamente ese mañana o futuro se conciben inciertos e inseguros. Este movimiento pendular entre tomarse la vida con cierto afán para no perder el tiempo porque este pasa demasiado rápido y el momento de calma, o darse a la vida porque mañana no se sabe qué ocurrirá, hace parecer que no sólo el tiempo lineal y medido quien predomina para entender la temporalidad de estos jóvenes, sino que el tiempo del instante, la oportunidad, ese que no es causal, también parece jugar su parte para lograr tal comprensión.

Una segunda razón sería la de cuestionar la implementación de actividades pedagógicas como los planes de vida. En el caso del Multitécnico Globacional, la poca eficacia de esta herramienta no se debió a una falta de capacidad de los estudiantes para pensar en el futuro, ni que estuvieran condenados a vivir en un presente intenso. Para sostener que los planes de vida pensados en forma de línea ya no son una herramienta útil en nuestros días, por lo que es necesario acudir a otras metáforas temporales que den cuenta de ese caminar sin mirar atrás y tampoco ver hacia adelante. Un caminar que hace se pregunta ¿hacia dónde van los jóvenes? Y si no es hacia atrás, pensando en el pasado, ni tampoco hacia adelante, en qué lugar se puede ubicar el futuro, entonces ¿hacia dónde caminan?

La pregunta por el tiempo, o por cómo los jóvenes experimentan el tiempo, tiene un sentido más amplio y es por la función social que cumplen las instituciones educativas, no solo las de carácter técnico, sino también los colegios y universidades, con respecto a las y los jóvenes. El reto de estas instituciones educativas será, no solo en Colombia sino en América Latina, contribuir a que las juventudes piensen la vida desde la no linealidad temporal para así reducir la angustia social que produce un caminar sin mirar atrás y tampoco ver hacia adelante. Poco importará la respuesta de hacia dónde caminan los jóvenes si sus posibilidades de bienestar no responde a una idea única de éxito o progreso.

Referencias

Beriain, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad.* Barcelona, España: Anthropos.

Cardona, M., Macías, J.,y Suescún, P. (2008). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia, ¿mecanismo de Inserción laboral y equidad?* [Avance de investigación]. Medellín, Colombia: Fundación Carolina.

Pérez, J. (2002). Integrados, movilizados, excluidos. Políticas de juventud en América Latina. En C. Feixa, F. Molina y C. Alsinet, *Movimientos juveniles en América Latina*. Barcelona, España: Ariel.

Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. Ciudad de México,México: Fondo de Cultural Económica, Conaculta.

MESA 5_10

AGENCIAMIENTO CULTURAL Y PERFORMANCE

Coordinadores: Carlos Alberto Molano Monsalve y Javier Orlando Lozano Escobar

Diálogos Infantiles Para La Paz: Estrategias Radiofónica Para Fortalecer En Niñas Y Niños La Participación Y Construcción De Propuestas De Paz

JULIÁN DAVID CASTAÑEDA MUÑOZ.
LUISA FERNANDA AGUAS MUÑOZ.
CRISTIAN DAVID ORDOÑEZ FUENTES.
LINA MARCELA ANDRADE RESTREPO.

La comuna diez de la ciudad de Neiva, al oriente alto del área urbana, consta de doce barrios y cinco asentamientos, estos últimos llamados popularmente 'la media luna' que están en la ribera del río formando ésta figura y se caracterizan por los altos índices de delincuencia, drogadicción, pobreza, presencia de grupos al margen de la ley, abandono del Estado, población desplazada, familias sin acceso a servicios públicos y en condiciones de miseria con estrato socioeconómico uno y dos –nivel del Sisben desde uno–, como ha sido registrado en la prensa regional y el Proyecto Juego limpio: fútbol, paz y convivencia (Fundación Padre Rafael y Uniminuto Neiva, 2014).

Agudas problemáticas sociales que han interesado a la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Fundación Social Amigos del Padre Rafael, quienes desde un esfuerzo conjunto de docentes y estudiantes hacen presencia en el sector en busca de aportar en el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de este sector, donde viven los niños y niñas que participaron en el proyecto "Diálogos Infantiles para la Paz: estrategias radiofónicas para fortalecer la participación y construcción de propuestas de paz".

Dialogantes infantiles de paz

Situar la infancia como agente cultural de paz implica que sea tenida en cuenta su voz desde el diálogo, en el que "los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro…" (Freire, 1992, p.112), más aún en contextos problemáticos caracterizados por la violencia, miedo y desconfianza se requiere el reconocimiento entre pares que construya una nueva generación de paz.

Bajo esta premisa, se creó el grupo de "Diálogos Infantiles para la Paz" que busca promover el diálogo entre niños, niñas y adolescentes de la Escuela Deportiva Padre Rafael, a partir de la formación en comunicación y coproducción de una serie de micro programas radiales. Este proceso lo coordinó el semillero "Tejiendo Sociedad" del programa de Comunicación Social, financiado por Centro Regional Neiva de la Corporación Universitaria Minuto De Dios –UNIMINUTO– y la Fundación Amigos del Padre Rafael. La iniciativa fue dirigida a veintiún infantes, los cuales fueron seleccionados por pertenecer a la Fundación desde su creación, siendo beneficiarios desde el año 2014; se trabajó un día a la semana durante tres horas, teniendo en cuenta que los niños y adolescentes van en horario contrario a sus escuelas, ya que todos están escolarizados y la Fundación acompaña otras actividades académicas y lúdicas.

La aplicación de una encuesta[14] permitió identificar con exactitud algunas características del grupo, como que cerca del 72% pertenecen al estrato uno, el 8% pertenece al estrato dos y el 20% habita en asentamientos subnormales en extrema pobreza, que carecen no sólo de infraestructura y de servicios, sino también de ofertas a nivel social, cultural, ambiental, político, recreativo y deportivo.

[14]Encuesta realizada a los niños y niñas participantes del Proyecto Diálogos Infantiles para la Paz, entre el 12 a 13 de agosto de 2016. Encuestador: Wilmer Ramón, estudiante de Psicología.

Las seis niñas y quince niños entre los ocho y catorce años, son hijos de familias monoparentales, nucleares, extendidas, ensambladas y de hecho, lo cual define el nivel de apoyo familiar al menor. En Colombia, es poco estudiado el rango de edad de diez a catorce años y hay desconocimiento del tipo de familia conformado, pero se distingue que las familias en zonas subnormales viven en hacinamiento, tal como lo pronuncia la investigación "Diálogo Cultural Sobre Niños y Niñas en Colombia" de Hernando Gómez Serrano (1994), quien diagnostica el entorno familiar de los niños y niñas en situación de pobreza, al afirmar que se produce el desplazamiento del padre como jefe reconocido del hogar; la madre como cabeza de familia haciendo de ella el jefe afectivo y moral; los abuelos como actores reconocidos en el hogar y el tipo de familia es objetiva, es decir, diferentes personas y aún con niveles de consanguinidad variada comparten una misma vivienda.

Según la encuesta, todos manifiestan tener buenas relaciones con las personas con quienes viven. Sin embargo, se advierten problemas comunicativos por la baja comunicación asertiva y afectiva, al escucharles comentarios de que no comparten escenarios comunes, la conversación es poca o nula, sentir tristeza por discusiones con sus padres y el poco tiempo que comparten con ellos por la actividad laboral de sus acudientes, en su mayoría independientes o que trabajan en ventas ambulantes. Se evidenciaron dos casos en los que la mamá se convierte en el eje proteccionista familiar y otros dos donde no hay presencia materna sino de abuelas o tía.

Estos anclajes culturales se extienden a la escuela, barrio y sociedad, desde contextos donde son evidentes las rupturas del tejido social, situación que se releva generacionalmente, asumiendo que los niños tímidos, no poseen criterio para opinar o soñar otro país. Adicional a ello, ya son más de cinco décadas en las que los niños y niñas han crecido con la idea de que la violencia es la forma de solucionar los conflictos, situación que debe generar un cambio para que se promueva una cultura de paz.

La investigación e intervención desde las ciencias sociales se hace necesaria para construir políticas públicas que se consensuen en un contexto de posconflicto. Niños y niñas, desde sí mismos, sus familias, escuelas y barrios de distintas comunidades, llevan a cabo procesos de subjetividad política de paz (Posada, Briceño y Santacoloma, 2016), puesto que es una tarea relevante en el mundo de hoy, lleno de problemáticas a nivel ambiental, social, político y económico, que exigen acciones por parte de los actores implicados, con el propósito de tener una resistencia frente a las injusticias del día a día y que se replique por generaciones.

Por consiguiente, es preciso que proyectos como este logren generar otras prácticas comunicativas en niños y niñas de la comuna diez –Neiva y el Huila– para seguir tejiendo desde sus cotidianidades escenarios de paz y apuestas colectivas frente a la no violencia, procurando una reflexión crítica sobre los medios de comunicación que sesgan sus miradas y contribuyen a un imaginario de violencia, rencor y odio, porque aunque son evidentes las problemáticas sociales, pobreza y desigualdad, también se resaltan procesos comunitarios alternos. Son apuestas micro que a diario también construyen paz: una realidad que amerita ser estudiada, contada, replicada y poner en el debate nacional el papel de la niñez en la construcción de paz, democracia y desarrollo para su injerencia en políticas públicas, los desafíos de la paz y un proyecto plural de democracia en el que la comunicación y participación dan voz a los verdaderos protagonistas.

Los procesos de comunicación son fundamentales en la construcción social en contextos donde el miedo y desconfianza han fragmentado familias, barrios y comunidades enteras. Paulo Freire, Mario Kaplún, Jesús Martín Barbero, Rosa María Alfaro, William Torres, José Miguel Pereira, Cecilia Ceraso, entre otros investigadores latinoamericanos, plantean “otra comunicación”, entendida “como un proceso dinámico de interacciones en el cual las personas o los grupos, desde su cultura, tejen relaciones y construyen colectivamente sentidos”(Aguas, Peña, Botello y Castañeda, 2008).

De igual manera, Alfaro (1993) plantea que "la comunicación hace posible entonces que dialoguen las heterogeneidades personales, sociales y culturales, y allí donde ella existe es posible articular, fomentar, mediar y por lo tanto integrar sin eliminar las diferencias, cuestionando la desigualdad y el aislamiento"(p.34). Entender que las prácticas comunicativas tejen y transforman la sociedad, al posibilitar un ejercicio ciudadano que se piense el desarrollo desde abajo, desde lo local y con los niños, se lograría gobernabilidad para el bienestar común que garantice los derechos humanos, la democracia y la construcción de una cultura de paz, que promueva las capacidades de todos los actores social que se comunican para la reconstrucción de un territorio violento, por otra opción que valide la carta constitucional al ser Estado Social de Derecho.

El camino recorrido

La estrategia de los diálogos de paz con los niños, niñas y adolescentes tiene un componente diagnóstico, formativo y propositivo desde la comunicación y producción radial para mejorar sus competencias comunicativas y participativas, a su vez, de la promoción del diálogo y el encuentro intergeneracional sobre temas de interés colectivo, como lo es la construcción de paz. Se reconoce al infante como ciudadano, desde su participación y comunicación como sujetos de derecho, protagonistas de su realidad y de su propio desarrollo, con responsabilidad de la familia, corresponsabilidad del Estado y de la sociedad. Proyectos similares al expuesto en esta ponencia, como "Proyecto de comunicación para la infancia", evidencian que los niños son capaces de ejercer sus derechos, de exigir su cumplimiento, de participar en procesos sociales y de ser conscientes que los demás también son sujetos. Además, porque son ellos y ellas el camino más acertado para comprender los nuevos lenguajes que nos plantea la sociedad contemporánea. (Soto y Orozco, 2001). Estas comprensiones ameritan articulación de las ciencias sociales y humanas para lograr un mejor desarrollo.

Por ello, esta estrategia articuló un equipo profesional y técnico interdisciplinario integrado por los programas de Comunicación Social, Psicología y Pedagogía Infantil del Centro Regional Neiva de la Uniminuto. Cada programa aportó en la construcción de los módulos y talleres realizados; también se convocaron estudiantes de últimos semestres de estos tres programas para hacer parte del proyecto, obteniendo como resultado: dos estudiantes de Comunicación Social, dos estudiantes de Psicología y una estudiante de Pedagogía. Se estipularon diez talleres que se dividieron en tres módulos: el primer módulo se denomina Identidades y prácticas culturales comunicativas de paz, respondiendo a quiénes somos y dónde estamos; el segundo módulo trabajo la conceptualización de derechos, comunicación y paz; y el tercer módulo se centra en la investigación y producción radial, desde la pre-producción, producción postproducción y devolución creativa.

Ondas infantiles de paz

Un proceso desde el diálogo para fortalecer las habilidades comunicativas y participativas de los niños y niñas inmersos en una comuna en la que se han reasentado familias y personas desplazadas y reinsertadas, víctimas de conflicto social y armado de Colombia. La formación ciudadana de la infancia y adolescencia aporta a la construcción de paz y convivencia frente al actual escenario de posconflicto. De igual forma, aporta para hacer posible el surgimiento de propuestas que ayuden a construir una mejor ciudad. A este propósito, la producción de productos radiofónicos infantiles cualifican una dimensión denominada comunicación y cultura, entendiendo que las radios ciudadanas cuentan con una potencialidad infinita para producir y poner a circular relatos que contribuyen a formar las ciudadanías locales, regionales y nacionales, las cuales necesita la sociedad colombiana para hacer frente a sus innumerables y acuciantes problemas sociales, desentrañar sus diversos y cruentos conflictos y hacer viables la pluralidad de sus múltiples proyectos de sociedad (Valencia, 2009, p.14).

Los niños y niñas opinan frente a la paz: “la paz es un país unido sin guerra”, “es un mundo lleno de gente sana sin pelea y un campo de juego para todos”, “compartir con amor sin pelea con todos”, “dialogar y construir amor”, “para mí la paz es convivir con las personas, respetarlas y no estar en odio”, “la paz para mí es compartir, que no hayan más guerras y que no hayan enemigos”, “la paz para mí es estar en armonía entre personas que están alrededor, y no tener más guerra entre ELN, FARC y guerrilla”, “para mí la paz se construye desde nuestro hogar, no tenemos que esperar que las FARC se entreguen la paz, se hace desde uno mismo para la paz, no tiene que haber gente encarcelada; la paz que Colombia quiere se encuentra desde uno mismo. Paz es lo que hay, sólo tenemos que encontrarla porque el que no tiene paz en su interior nunca va a conseguir su paz”.

Estas fueron las voces de niños y niñas que proponen desde lo local otras formas de paz. Ellos dieron a conocer episodios significativos de sus vidas en los cuales han sentido miedo, han sido rechazados, discriminados o vivieron episodios de violencia en su colegio, casa o barrio; pero también tomaron valor y manifestaron: “Por mi derecho a opinar”, donde surgieron opiniones en torno a la sana convivencia acudiendo siempre al diálogo entre las personas, el desarrollo encaminado a mejorar las calles de su entorno, el mejoramiento de servicios de salud, tener seguridad en su barrio, y poniendo en práctica derechos como la no discriminación.

Finalmente, mediante la actividad “Haz que llueva la paz” en la cual se emitieron los conceptos sobre la paz, cada participante expresó opiniones en torno a que la paz es vivir en armonía, comunicarse bien con las demás personas, especialmente con los miembros de la familia, a que se construye desde uno mismo y desde su barrio, y la relacionan sobre el proceso de paz que está llevando a cabo el gobierno colombiano con la guerrilla de las FARC, explicando que la paz no se hace solo con ellos sino también con nuestros semejantes. De esta suerte, algunos participantes resaltaron el espacio del proyecto “Diálogos Infantiles para la paz” para construir paz en su entorno y seguir replicando sus voces en su familia, escuela y barrio. Y que la infancia construya su propia ciudadanía haciendo alharaca.

Referencias

Aguas, L., Peña, Y., Botello, R. y Castañeda, H. (2008). *La Comunicación una construcción colectiva desde la participación*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Fundación Padre Rafael y Uniminuto Neiva. (2014). *Proyecto Juego limpio: Fútbol, paz y convivencia*. Neiva: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro de Educación para el Desarrollo.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Brasil: Siglo Veintiuno.

Gómez, H. (1994). *Diálogo Cultural Sobre Niños y Niñas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Comunicación.

Posada, J., Briceño, P y Santacoloma, J. (2016). Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14* (1), 163-175.

Soto, D. y Orozco, A. (2001). Proyecto de Comunicación para la Infancia. (U. J. Comunicaciones, Ed.). *Revista Signo y Pensamiento*, *XX*, 124-130.

Zuluaga, J. B. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, *2*, (1), 84-98.

Cuerpo y movimiento desde la experiencia creativa interdisciplinar

DANIELA VANEGAS CORTÉS

Introducción

Los procesos que emergentes en investigación social tienen como foco destacar las diferentes potencialidades que tiene el arte como potencializados y vehículo de comunicación inter y transdisciplinar. En octubre del año 2013 inició la experiencia que desde la interdisciplinariedad ha buscado desarrollar procesos de integración, socialización, investigación y educación de carácter artístico en los que la creación se ha visto transverzalizada por el accionar investigativo que aportan saberes desde ramas del conocimiento como: Antropología, Biología, filosofía, Artes Escénicas, Artes Plásticas, Lenguas Modernas, Trabajo Social entre otras.

Esta es la apuesta que ha realizado el semillero de investigación en performance desde experiencias investigativas de carácter teóricas y prácticas con poblaciones diversas en la ciudad de Manizales. Los participantes de esta experiencia se han caracterizado por su nivel educativo desde lo profesional y universitario, pero cabe destacar que la experiencia toca a actores sociales con niveles educativos diversos como formación básica- media y también con poblaciones que no tienen ningún tipo de escolaridad y practican sus saberes desde lo empírico y lo experimental.

Para la presente ponencia lo que pretendemos es socializar la experiencia que ha tenido el semillero de investigación en performance en el ámbito comunitario, ya que las diferentes percepciones emergentes de los espectadores siempre han sido parte fundamental de los procesos creativo de este espacio. En primer lugar empezaremos con un espacio de reflexión metodológica para posteriormente presentar los impactos en términos comunitarios que se han logrado por medio del arte de acción en contextos urbanos diversos de la ciudad de Manizales, posteriormente se

presentarán reflexiones teniendo en cuenta las potencialidades y las limitantes de dichas intervenciones artísticas en la ciudad de Manizales.

La interdisciplinariedad como movimiento creativo

En el año 2013, cuando se contaba con un espacio donde se trabajaba desde los saberes interdisciplinares y con la ejecución del "Proyecto Tejiendo Tactos y Con-tactos en presencias y experiencias", propuesto por la integrante del semillero de investigación en performance Carolina Marín Gómez, se buscó converger en un interés colectivo por fortalecer y generar espacios de discusión interdisciplinares en los que se le diera apertura a temáticas artísticas y pedagógicas desde el trabajo corporal, visto con el lente de la estética performática como posibilidad de llegar a diversas poblaciones urbanas y rurales. De esta manera, se logra articular a personas interesadas en indagar y profundizar en el quehacer investigativo desde la interdisciplinariedad y el encuentro de saberes.

En este espacio nos hemos encontrado para el movimiento interdisciplinar del conocimiento estudiantes de diversas disciplinas como biología, artes escénicas, antropología, lenguas modernas, filosofía, artes plásticas, ingeniería de alimentos y trabajo social para llevar a cabo a través de procesos artísticos propuestas de carácter social y comunitario que pudieran abarcar diferentes poblaciones. Cuando iniciamos este proceso de retroalimentación y creación se tuvo como objetivo general realizar un encuentro interdisciplinar donde se potenciaron y articularon desde los diversos enfoques y disciplinas el concepto de cuerpo, movimiento y su desarrollo desde la estética del performance en contextos académicos, públicos y privados.

Estos elementos se han desarrollado de manera concertada con las personas que pertenecen a los múltiples procesos creativos tejiendo desde diversos ámbitos y por consiguiente tomando como base la experiencia individual y colectiva de quienes participamos actualmente en dicho proceso; para esto se han concertado formas de llevar a cabo la investigación creativa y los hemos

trabajado desde diversas metodologías y técnicas, tanto de las ciencias sociales como de la creación en el arte y el aspecto humano y ecológico del ser humano. Tales aspectos los hemos trabajado con los siguientes intereses:

- Desarrollar encuentros teóricos y prácticos entorno a conceptos como arte-cuerpo-performance en los que se confronten las diversas posturas académicas dándole cabida al concepto de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como encuentro académico y experiencial.
- Diseñar intervenciones de performance en espacios públicos de la ciudad de Manizales desde las cuales se recogen las percepciones de los observadores y se confrontan con las construcciones teóricas internas del grupo que acciona.
- Sistematizar los sentires y percepciones del grupo y de los observadores de las intervenciones por medio de metodologías que permiten evaluar los aportes que se hacen a la construcción de los diversos saberes alrededor del cuerpo y la estética performática.
- Comprender cómo las diversas disciplinas aportan a la construcción de la estética performática en contextos sociales y académicos para generar transformaciones espacio-temporales dentro de ámbitos públicos y privados.

Teniendo como premisa estos intereses nos enfocamos en buscar autores desde diversas líneas del conocimiento social, científico y artístico que han permitido desde los aportes de la investigación “Tejiendo Tactos” tomar insumos de corte fenomenológico, pedagógico y también desde teorías como el construccionismo social que nos han permitido abordar las diferentes creaciones desde posturas más reflexivas e incluyentes en el arte de acción y la vida cotidiana urbana o rural. Los planeamientos teóricos adoptados dentro de las múltiples indagaciones del semillero de investigación en performance han sido tomados desde postulados de autores como Paulo Freire (1972) desde la investigación, acción participativa, Maurice Merleau Ponty (1945 -

1986) a partir de su visión del arte plástico y su filosofía integradora de la experiencia estética en el creador y el espectador como engranaje socio constructivo en el arte en general, Jean Frederick Chevallier (1968, 1979, 2011) desde su trabajo planteado en el teatro de la presentación que retoma la presencia o cuerpo del actor operador, Guilles Deleuze (2008) quien propone un análisis profundo en Artaud y Spinoza haciendo un entrecruce desde su visión filosófica en los conceptos de cuerpo y escenario en la presentación.

También, bajo una influencia que articula los planteamientos anteriores surge la deconstrucción social vista desde Spreuli, Sandoval, Obarrio y Barrientos (2000); desde este enfoque se propone una transversalización particular que posibilita la ampliación del trabajo creativo e investigativo desde los procesos locales, regionales y nacionales y los actores institucionales que los potencian y que pueden basarse en modelos alternativos de participación, inclusión y reconstrucción de la vivencia cotidiana de los sujetos, sus territorios y sus historias de vida para ser transformados en colectividad.

Por otra parte, el enfoque pedagógico al interior del Semillero es desarrollado a partir del aprendizaje experiencial que surge desde múltiples estrategias integradoras, auto explorativas que posibilitan la lectura del contexto global en el que se plantean las múltiples indagaciones. A partir de las líneas de investigación psicosocial, territorio y ambiente se desarrollan proceso teórico-prácticos simultáneos que permitan reunir a través de la metodología que nos contiene las apreciaciones, acciones y posturas de los espectadores o poblaciones impactadas. Cada integrante está inscrito a una línea de temática específica, en la cual se trabaja la integración experiencial en el que se ve fortalecido a través de postulados teóricos ya mencionados y los que se van integrando desde necesidades particulares investigativas para desarrollar sus creaciones y procesos posteriores de integración social, artístico y cultural.

Para abordar los elementos teóricos anteriormente mencionados se buscan diversas metodologías que desde los saberes interdisciplinares puedan sustentar la experiencia corporal

desde el ámbito performático. Siendo así la metodología implementada pasa desde propuestas fenomenológicas como anteriormente es nombrada donde la experiencia en el espacio que habitamos es transversalizada por cómo nos relacionamos en nuestros contextos más próximos. Esta metodología es evidenciada alrededor de técnicas aplicadas a la hora de diseñar las acciones performáticas desde donde se generen imágenes que impacten, reflexionen, poeticen y transgredan los espacios cotidianos en los cuales se ha olvidado el sentir y el reconocernos en los encuentros con otras personas. Las técnicas que se pueden utilizar son las historias de vida o autobiografías que permiten tomar experiencias de las realidades de los individuos para convertirlas en metáfora de creación por medio del arte de acción o performance; a esta se suman otras técnicas como el componente onírico donde se rescatan elementos del subconsciente que pueden ser transcendentales para los individuos.

En este sentido, se planten rutas metodológicas que permiten tener un movimiento creativo desde la experiencia investigativa que tenga como componente fundamental la interdisciplinariedad y que fue aplicada desde las experiencias socializadas y experimentadas en el proyecto de Investigación-creación “Tejiendo Tactos” por Carolina Marín Gómez, adscrito a la línea psicosocial del semillero de performance.

Desde la fenomenología se pueden encontrar rutas que pertenecen al terreno de las realidades y experiencias de vida de los individuos. Dichas rutas se constituyen como las huellas, caminos y recorridos que atraviesan, para reconfigurar la sociedad y cultura que han construido. Poner la mirada sobre un entramado social, desemboca en la alteración del sentido del ser humano hacia las formas en que ha comprendido su mundo, desde sus memorias individuales y colectivas. Por lo cual, Leal (s.f) expresa desde saberes objetivos lo siguiente:

> Dentro de la investigación cualitativa, el método fenomenológico - como expresión directa de la filosofía fenomenológica expuesta por Edmund Husserl (1859-1938) se orienta al

> abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo (…) Este marco para Rogers es el mundo subjetivo del hombre conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado. (p.52)

Gracias a las percepciones que el humano ha tenido de las estructuras en las que se ha relacionado, aquellos pensamientos que son parte de su memoria se pueden replantear en el flujo cotidiano de su día a día al plantear este método como parte esencial que atravesó la actual investigación – creación. En este orden, se partió de una historia personal, para ser transformada en el presente a través del arte de la acción, una vivencia compartida con otros colaboradores que puso, en gran parte de su proceso, otras experiencias para ser repensadas a través del performance; éstas aportaron nuevas miradas en el abordaje de la creación y a cada acto cotidiano, también conformaron las huellas para seguir avanzando y retornando a la memoria que provocó tales movimientos: Performance Deconstrucción ladrillo 1.999. Por consiguiente, desde el discurso fenomenológico según Seiffertn (como se citó en Leal, s.f), "se sigue la comprensión del mundo vital del hombre, mediante una interpretación totalitaria de las situaciones cotidianas vista desde ese marco de referencia interno" (p.52). Desde un abordaje autobiográfico, se pueden llegar a desentrañar las fibras y las experiencias vividas por cada individuo.

Por otra parte, y en consonancia con esta metodología, las miradas deconstructivas buscan encontrar de alguna manera, una reflexión profunda acerca de las aperturas que trajeron consigo las experiencias de los individuos y las vivencias que aquí se construyeron como resultado de las estructuras de poder que los han rodeado, frente a ello y desde una mirada social se plantea el siguiente argumento:

> La estrategia toma el todo y lo desgaja para ingresar al interior de cada una de las partes; supera el análisis racional para retomar los sentidos, gira el enfoque, invierte el horizonte,

rompe las diferentes capas sedimentarias de los procesos históricos, individuales y sociales proponiendo reconstruir y transformar (Spreuli, Sandoval, Obarrio y Barrientos, 2000, p.58).

De acuerdo con lo anterior, fue necesario abordar ambas rutas para llegar a la raíz de este planteamiento desde el proceso de comprensión del sujeto creativo, se eligieron acciones específicas vistas desde la esencia misma de la fenomenología. Esta visión fue aportada por Leal (s.f) desde los siguientes pasos para construir las dinámicas específicas aplicadas dentro de la presente investigación- creación:

1. Etapa previa o de clarificación de los presupuestos de los cuales parte el investigador: La indiferencia dentro del tejido artístico y social.
2. Etapa descriptiva, en la que se expone una descripción que refleja, lo más fielmente posible, la realidad vivida por el(los) individuo(s), en relación al tópico que se investiga: el performance a través de la autobiografía).
3. Etapa estructural, que implica el estudio y análisis fenomenológico propiamente dicho: vivencias particulares: performer- espectador, impacto hacia el tejido social y
4. la discusión del resultado del análisis efectuado, en contraste con lo planteado por otras investigaciones del tema o tópico abordada: qué, por qué y para qué del arte, el performance y su relación con el tejido social y la entrevista semiestructurada aplicada para espectadores y performers. Acompañando el anterior propósito, se propuso desde un pequeño campo de la mirada deconstructiva –que no pretendió trabajarse aquí como método– plantear ciertos criterios que encausaron las historias o memorias particulares hacia la reflexión frente al tejido o movimiento social histórico que ha sido parte de dichas particularidades. Este planteamiento deconstructivo se presentó como concepto principal del performance Deconstrucción: ladrillo 1.999 como insumo o ruta vital que fue trabajado desde la necesidad especifica que manifiesta esta particular creación: virar

la mirada hacia el tejido social para alertar la indiferencia existente hacia las individualidades en lo cotidiano, desde el arte de acción.

A continuación y parafraseando dichos planteamientos deconstructivos por Spreuli, *et al* (2000), se propuso lo siguiente:

1. Elegir el tema que se planteó para ser deconstruído: elección de un suceso particular de la autobiografía, los performance creados con base en las apreciaciones de los espectadores.
2. Recuperar historias que centran su interés en los nudos problemáticos de los espacios locales**,** la indiferencia social, las autobiografías y experiencias particulares de los ejecutantes colaboradores, las apreciaciones y acciones en el performance de los espectadores.
3. Recuperar las historias de vida, los sentidos y los sentimientos de los seres que habitan la cuidad: los espectadores y sus presencias-cuerpo, sus apreciaciones poéticas y sentidos que transforman el performance.
4. Elegir acciones que permitan abrir dimensiones culturales y sociales cotidianas: los performance y los dispositivos creativos integradores entre el actor operador y el espectador y
5. Adoptar mecanismos de renovación que sean deconstructivos del individuo mismo y de sus procesos sociales: La reflexión conjunta a través de la escritura, la acción performática, la reunión de cuerpos en acción, la intervención callejera, la evaluación autocrítica y colectiva y la relación arte - sociedad.

En esta medida la relación planteada entre arte y sociedad implica abordar los alcances que se han logrado a través de la ejecución y seguimiento de nuestra experiencia formativa, dichos alcances han sido: espacios urbanos de la ciudad de Manizales, Armenia y Florencia, Caquetá, sus contextos culturales, poblaciones vulnerables y sus escenarios periféricos. En cuanto a lo

académico se ha impactado considerablemente en contextos pedagógicos, artísticos y culturales, en cuanto se han tenido iniciativas de conformación de mesas de investigación en escenarios nacionales y alianzas estratégicas en donde se retroalimentan las experiencias y se extienden a partir de su multiplicación; propiciando espacios para el debate, la reflexión y las acciones de hecho conjuntas.

Uno de los alcances más sobresalientes es la participación de las poblaciones a partir de la experiencia creativa en donde queda una apertura hacia la transformación y reconstrucción de sus espacios y contextos más cercanos; el escenario donde se logró esto fue en la vinculación como co-organizadores en el Primer Festival Encuentro de Performance Manizales en el año 2016. Estos alcances nos han convocado a pensar-nos y unirnos en un mismo flujo que permita integrar diversas poblaciones localmente. En este orden de ideas, las intervenciones a espacios públicos diversos implican para el arte potenciar que las miradas que se cruzan en las calles se encuentren en un flujo extra-cotidiano, que se presenta con la intención de unir y alertar sobre el habitar, las relaciones humanas, sociales y la pertinencia política del arte como unificador de pensamientos y acciones experienciales.

Finalmente, cabe destacar los procesos creativos como posibilitadores de movimientos interdisciplinares en los cuales Latinoamérica, desde los contextos locales, pueda acoger la práctica performática para aportar a partir de la mirada de los creadores, nuevos sentidos que busquen las necesidades de sus poblaciones, para ser relacionadas con sus realidades actuales y contextuales. Es importante que el artista busque expresar para sí mismo, pero también para ser parte de la transformación de los pueblos desde esta mirada. Dentro de la presente indagación se ha buscado que el espectador sea parte creativa, reflexiva y transformadora de la creación, ya que son de vital importancia para propiciar nuevos sentidos en cada pensamiento, para la transformación de sus comprensiones, de los sentidos que han estado escondidos, como también son necesarios y relevantes para la transformación del performance de las dinámicas estéticas y

conceptuales que allí se tejen y de los diferentes espacios sociales en los cuales se interviene.

Referencias

Chevallier, J. (1.979). Guilles Deleuze y el teatro. *Revista la intencionalidad no intencional*, pp.97-130.

Chevallier, J. (1.968). Guilles Deleuze Diferencia y Repetición. *Revista la intencionalidad no intencional*, pp.18-19.

Deleuze, G. (s.f). *Periódico el amanecer*. Recuperado de https://periodicoelamanecer.wordpress.com/2015/03/14/el-cuerpo-de-spinoza-gilles.

Deleuze,G.(2008).*En medio de Spinoza*. Buenos Aires, Argentina:Cactus.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.

Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Aribau.

Ponty, M. (1.986). *El ojo y el espiritu.* Barcelona, España: Paidós.

Spreuli, M. S. (2000). *Transformando la práctica de maestros y maestras desde la deconstrucción.* La Paz: CEBIA.

II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes
Transformaciones Democráticas, Justicia Social y Procesos de Construcción de Paz
Noviembre de 2016
Manizales, Caldas, Colombia

Desarrollo y agenciamiento cultural para la construcción de paz

2006

DANIELA FERNANDA MARTÍNEZ VICARÍA.

SARAH ESTEFANÍA SÁNCHEZ RAMÍREZ.

MARLA YANIRA CASTELLANOS APONTE.

Esta ponencia busca compartir los hallazgos en términos de desarrollo, obtenidos en el ejercicio de investigación cualitativo llevado a cabo por estudiantes del pregrado Gestión Cultural y Comunicativa, en la clase Culturas y Desarrollo y el Semillero Agenciamiento Cultural y Desarrollo Alternativo de 2015, ambos guiados por el profesor Javier Lozano de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Con recursos de la convocatoria de semilleros de investigación de la Universidad Nacional, el semillero realizó salidas de campo a los departamentos de Antioquia, Caldas, Chocó, Santander y Valle del Cauca para aprender sobre procesos que nutren el concepto y la práctica del desarrollo, que hoy por hoy se vienen adelantando en el territorio colombiano.

Reflexionaremos alrededor de las maneras como la organización comunal logra afrontar problemáticas de orden político y cultural, en contextos de violencia, y con ello, construir formas de desarrollo no hegemónicas. Encontramos como ejes que articulan estas formas, en el discurso de las organizaciones la participación, la autonomía, la sostenibilidad y sustentabilidad.

Destacaremos a continuación experiencias comunitarias de construcción de paz y desarrollo alternativo, o comunitario, que han transformado sus contextos de violencia: Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC), en La India, Santander, Plataforma de Unidad para el Movimiento Constituyente por la Paz con Justicia Social y Soberanía Popular de Antioquia, en Medellín, y Fundación para el Desarrollo Comunitario de Samaná (FUNDECOS), en Caldas.

Fundecos y otros amigos en Samaná

El municipio de Samaná es hoy una muestra de resiliencia[15] ante el conflicto interno colombiano. La época de violencia alrededor de la segunda mitad de los años 90 provocada por las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC), las autodefensas campesinas del Magdalena Medio y las Fuerzas Armadas de Colombia, dejó grabada en la geografía de su territorio y la memoria de sus habitantes una huella que aún persiste.

> Sin embargo, se manifiesta una excepcional voluntad de lucha contra el desánimo a través de iniciativas de agrupamiento a finales del siglo XX e inicios del XXI. Éstas dan cuenta sobre la participación social como un proceso de aprender y conocer, en el cual las prácticas de una comunidad son llevadas a cabo de manera activa y construyen identidades en relación con dicho grupo social. (Wenger, 2001, p.22)

Entre estas agrupaciones fundadas por la necesidad de crear un nuevo paradigma, que diera cuenta de quiénes son y cómo se interpretan a sí mismos en comunidad bajo referentes de resiliencia, es ejemplo la Fundación para el Desarrollo Comunitario de Samaná (Fundecos), "porque surge desde un proceso que parte de los pobladores por la necesidad de construir el sentir, puesto que, no porque alguien quiera logra mantenerse activa durante todo el periodo de violencia" (L. Echeverry, entrevista personal, s.f).

La comunidad al entender que "lo económico no llena las expectativas" da significado de resiliencia a sus vidas, se agrupa y realiza mediante convenio con el SENA la figura

[15] Resiliencia, en lenguaje de ingeniería automotriz, se refiere a la propiedad de ciertos materiales de recuperar con facilidad su forma original después de colisiones que los han deformado. Igualmente, Benjamín Ortiz la define para su uso en ciencias sociales como: "(…)la capacidad que los sistemas organizativos han tenido para regresar a una condición de equilibrio dinámico. Para ello, se requiere establecer el intervalo dentro del que se puede o ha podido mantener dicho equilibrio gracias a la flexibilidad del sistema. Es importante resaltar la estrecha relación de este atributo con propiedades estructurales como la estabilidad, la diversidad y la autoorganización (…)" (Ortiz, 2011, p.146).

organizacional de FUNDECOS, al fomentar proyectos de desarrollo humano, sostenible y de medio ambiente, y productivo y empresarial, que reparan el tejido social, bajo el principio de generar procesos de acompañamiento integrales y sostenibles, y construyendo juntos un estilo de desarrollo a escala humana como "capacidad de superación".

> Al entender el comportamiento sistémico de las necesidades y la permeabilidad cultural de los "satisfactores"[16], las organizaciones logran mediante prácticas cooperativas de reconocimiento y experimentación, satisfacer necesidades de libertad, entendimiento, participación e identidad, anteriormente inhibidas por "falsos satisfactores" como el paternalismo y el autoritarismo creados por disposiciones económicas descontextualizadas y el eco de actos bélicos que buscaban satisfacer la necesidad de protección (MaxNeef,1997, p.44-47)

En la misma línea, el trabajo de la Fundación Vanessa de vincular personas que por su situación física y/o cognitiva encuentran dificultades para relacionarse con la comunidad, y el de las organizaciones formativas como la Institución Educativa San Agustín y el Centro Cultural Agua y Miel, de fomentar en la población juvenil la voluntad de cultivo de sus capacidades, finalmente satisfacen de manera óptima sus necesidades debido a la contextualización cultural que se presenta en sus prácticas artísticas y performáticas de transformación.

Con la promoción del Festival de los Palenques, estas organizaciones buscan:

1. recuperar en el encuentro del acto artístico el sentido de desarrollo en la participación y
2. en un ejercicio continuo de investigación y práctica, facilitar la revaloración de lo tradicional, pero mediante la fusión con nuevas tendencias, como lo indica la coordinadora Martha

[16] Manfred MaxNeef se refiere a los satisfactores como "formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo conducentes a la actualización de necesidades" (MaxNeef, 1997, p.43).

Gladys: "no hemos dejado de reconocer que las músicas itinerantes se han apropiado y se apropian por espacios" (Arroyave y Sánchez, entrevista personal, s.f).

Procesos constituyentes de Antioquia

Otro de los procesos que dan cuenta de la organización y participación activa de las comunidades para la transformación de territorios es la Plataforma de Unidad para el Movimiento Constituyente por la Paz con Justicia Social y Soberanía Popular de Colombia. En agosto de 2015, las organizaciones pertenecientes a los diferentes municipios de Antioquia se encontraron en Medellín, con el fin de mostrar la importancia de generar procesos colectivos de organización, denominados "Mandatos"; estos llegan a ser una apuesta política importante para hablar de desarrollo y paz de manera conjunta.

Los mandatos son cinco: Paz con Justicia Social y Reconciliación, Sociedad Participante, Cambio Institucional, Modelo de Desarrollo Humano Integral, Sostenible y Sustentable, y Las Asambleas Constituyentes y el Poder Popular. Las reflexiones y preguntas que se generan entorno a cada mandato se refieren a la construcción de memoria, la educación impartida y el proyecto nación; "¿La Colombia en la que vivimos es nuestra? ¿Hay que modificarla?"(R. Londoño, entrevista personal, s.f).

En este punto la Constituyente da importancia a la participación ciudadana en el proyecto de nación incorporado por unas "élites", la ampliación de procesos ciudadanos participativos, con cuestionamientos y reflexiones a la incorporación de personas con diversidad funcional (personas con discapacidad física) en las discusiones de nación; por ejemplo, con el actual proceso de paz, se cuestiona al ser estas quienes tienen en su cuerpo la huella de la guerra.

Se hace exclusión en el lenguaje porque se debe cuestionar cómo, cuándo y para qué participar […] ¿cómo se van a articular todos los procesos al trabajar como islas?, es

necesario apoyar los procesos del posconflicto en el territorio(Cardona, entrevista personal, 2015).

En cuanto al cómo desarrollar esos procesos se habla de la relación con el territorio, el ambiente y un modelo de desarrollo que se ha centrado en la explotación de los recursos naturales. Por esto es importante hacer procesos de formación y acciones con incidencia política para generar nuevas formas de desarrollo. Aquí la propuesta de la Asamblea es bastante clara:

1. autonomía político administrativa para los territorios, y
2. respeto por el ordenamiento territorial que fortalezca la identidad cultural y el desarrollo territorial[17], entendido este como desarrollo económicamente competitivo, socialmente justo, ambiental y fiscalmente sostenible, regionalmente armónico, culturalmente pertinente y en consonancia con la diversidad cultural y físico geográfica de Colombia.

La propuesta llega a ser más ambiciosa cuando se habla de coexistir con el sector privado. Las empresas locales no se ven como enemigos sino como mano derecha para el cambio en la forma de la explotación de recursos. Es así que se habla de políticas socioeconómicas, un desarrollo agropecuario, construcción de políticas para y con el campo, economía campesina y potencialización de la agricultura familiar. Por último, la explotación de los recursos naturales en los territorios debe ser reevaluada y consultada con las comunidades. Estos proyectos deben tener así una licencia social, que en este sentido, incluye también lo ambiental, por ello la soberanía dentro de los territorios no debe ser cuestionada ni impuesta.

La ATCC en La India, Magdalena Medio santandereano

[17] Entendido como desarrollo económicamente competitivo, socialmente justo, ambiental y fiscalmente sostenible, regionalmente armónico, culturalmente pertinente y en consonancia con la diversidad cultural y físico-geográfica de Colombia.

Soberana de su territorio es la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare ATCC, concebida en 1987 por Miguel Barajas, Josué Vargas, Saúl Castañeda y los habitantes de la India Santander, en respuesta a la violencia indiscriminada que estaban padeciendo los campesinos de la cuenca media del río Carare; allí confluían fuerzas armadas legales e ilegales que –en la década de 1980- se enfrentaban por el poder, vulnerando todos los derechos de las comunidades e intentando cooptar personas para sus fines bélicos. De un lado y otro hacían presión, y con terror muchas personas fueron desaparecidas, torturadas, asesinadas, desplazadas de sus territorios; pero otros decidieron no callar, buscar una opción diferente a la planteada por la guerra.

Estos tres líderes llevaron una esperanza de vida y permanencia en el territorio para muchos que se unieron en torno a una idea que parecía imposible: dialogar con los mandos de todos los frentes violentos que estaban destruyendo su hogar y acordar un respeto a la vida, el trabajo y el territorio. En los primeros tres años lograron firmar el acuerdo con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC y el Ejército Nacional de Colombia. En 1990 en un intento por frenar el proceso de la Asociación fueron asesinados los tres pioneros de esta iniciativa y Silvia Dusán, periodista de la BBC que estaba documentando el proceso. Pero como muestra de resistencia la comunidad reintegró la junta directiva rápidamente y siguió insistiendo en el diálogo, la concertación del perdón y la reconciliación con uno de los actores armados que no había cedido a sus intentos pacíficos, el grupo Muerte a secuestradores MAS. En el mismo año la Asociación recibió el Nobel Alternativo de paz -"*Rights Livelihood Award*"- y en 1995 el reconocimiento "Nosotros el pueblo, 50 comunidades" otorgado por las Naciones Unidas.

Hoy casi 30 años después, la ATCC tiene una zona de influencia que abarca seis municipios en el occidente santandereano: Cimitarra, Landazuri, Bolivar, Sucre, El Peñon y La Belleza, con una extensión de casi 94.130 hectáreas. Su misión y visión contemplan temas como: construcción de procesos de paz; ejercicio del diálogo, la mediación, la concertación del perdón y la reconciliación; el derecho a la vida, la paz y el trabajo; la transformación de la realidad de

violencia, marginalidad, sometimiento, pobreza para generar una propuesta de desarrollo integral, político, económico social, cultural y ambiental sostenible.

En la celebración de los 28 años de la ATCC en La Pedregosa -lugar de los primeros diálogos de paz-, el presidente de turno -Donaldo Quiroga- comparte su perspectiva de desarrollo haciendo referencia al Plan de Vida, que desde sus inicios la Asociación ha construido; de él rescata el sentido de trascendencia en la vida de las generaciones, pues a diferencia de un programa o proyecto estatal, el plan de vida no tiene lapsos definidos rígidamente desde arriba, sino que al contrario se va enriqueciendo y proyectando según el desarrollo y necesidades de la comunidad.

Como parte de este Plan de vida y entendiendo la importancia de la apropiación de una cultura para la paz, como parte de las iniciativas del Plan de Reparación Colectiva, la ATCC plantea hace 17 años la Cátedra de paz, una iniciativa pedagógica apoyada por docentes que se materializó gracias al esfuerzo de la comunidad en unas cartillas con diferentes contenidos según la edad de los niños, en ciclos de 3 años y que son parte de los contenidos curriculares dictados en la escuela de La India; en ellas se desarrollan tres aspectos de la vida: Sujeto, Familia y Territorio, Cultura y Comunidad.

Cierre y redondeo

Las problemáticas en Colombia son diversas, pero hay generalidades que se encuentran a lo largo de su geografía; el acceso a bienes y servicios es desigual e insuficiente, existe silenciamiento político, las condiciones son adversas para sobrevivir y resistir en los territorios, las dinámicas de la violencia han marcado y acabado muchas vidas, y las brechas de inequidad social y cultural entre los colombianos se hacen más grandes. Encontramos en estos territorios que las políticas públicas a lo largo de la historia se han basado en posturas “econocéntricas” y”

"tecnocéntricas", que han descuidado el capital humano ya golpeado con el imaginario de impotencia que dejan los actos de imposición en el conflicto.

Estas políticas de desarrollo implementadas desde arriba no dan frutos con inyecciones de capital y tecnología, pues no tienen en cuenta el contenido social y cultural de las comunidades beneficiarias, por lo que éstas últimas han venido construyendo autónomamente nuevas formas y alternativas de desarrollo acordes a sus realidades, necesidades y entornos. Prácticas que dotan de un nuevo sentido a lo que históricamente se ha venido imponiendo como desarrollo.

Respecto de nuestros ejes encontrados a lo largo del trabajo de campo destacamos la presencia de cada uno en las experiencias así:

	Autonomía	Participación	Sostenibilidad y sustentabilidad
FUNDECOS y amigos	No se menciona	Evidente	Se menciona poco
Procesos constituyentes Antioquia	Evidente	Evidente	Evidente
ATCC La India	Evidente	Evidente	Evidente

De momento, observamos que el discurso de las organizaciones más centradas en un quehacer cultural –como FUNDECOS y sus amigos- no es tan político y por ello no hace evidente los conceptos de autonomía y sostenibilidad ambiental en su visión de desarrollo. Posiblemente, una mirada más aguda en el futuro, nos permita señalar otros ejes que se ajusten más a su discurso. Las experiencias con mayor experiencia y que han construido discursos políticamente más consistentes desarrollan estas nociones. La noción de participación es transversal a todas las experiencias.

La soberanía de las comunidades que habitan el rico y diverso territorio colombiano, y el empoderamiento de las mismas es fundamental para una concientización del valor que más allá

de lo económico, tienen la tierra y todas las construcciones simbólicas y relaciones de coexistencia que día a día construyen el territorio.

Referencias

MaxNeef, M (1997). *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro.* Medellín, Colombia: CEPAUR, Fundación Dag Hammarskjöld, Proyecto 20 Editores.

Ortiz, B. (2011) *Sistemas complejos e investigación participativa. Consideraciones teóricas, metodológicas y epistémicas para el estudio de las Organizaciones Sociales hacia la Sustentabilidad*. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/5-588-8401dhd.pdf

Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* G.

2015

Arte y agenciamiento cultural para trascender el dolor y transformar el conflicto

DIANA MELISSA SOTO SANATAMARIA.

DIEGO ALONSO FINO PEÑA.

Introducción

En Colombia han existido procesos de construcción social para la paz desde hace más de 30 años en diferentes regiones del país, generando transformaciones históricas partiendo de agentes sociales y culturales en territorios afectados por el conflicto armado, construyendo capital social capaz de transformar la realidad a través de procesos artísticos y culturales al generar una conciencia participativa acompañada de una memoria colectiva que orienta su praxis hacia la adquisición de mejores condiciones de vida. Durante el año 2015 entre varios estudiantes de la Universidad de Caldas y la Universidad Nacional se consolida el semillero de Agenciamiento Cultural y Desarrollo Alternativo con el objetivo de estudiar y dar a conocer experiencias de construcción de paz que se dieron en distintos territorios del país como Barrancabermeja, Quibdó, Fredonia, Tarso, Cali o Samaná, en el transcurso del año se llevaron a cabo salidas de campo a cada una de estas regiones.

Direccionamos nuestra investigación en estas regiones, debido a la fuerza estructural de las organizaciones sociales que hacían presencia en estos lugares con un constante trabajo en conjunto con la comunidad, en temas como el arte, la memoria, la identidad, el agenciamiento cultural y la educación popular. A partir de esto nos cuestionamos ¿De qué manera ha servido el arte y el agenciamiento cultural en estas regiones afectadas por el conflicto armado, para trascender el dolor y transformar dicho conflicto que hace parte de su historia?

En nuestra primera visita a una región con un fuerte impacto social, notamos que había organizaciones y agentes culturales que en sus prácticas incluían como factor fundamental la formación popular y la memoria histórica a través de procesos artísticos de manera autodidacta, estos factores empezaron a constituirse como el cuerpo de nuestra investigación. Actualmente, se adelantan varios procesos que buscan reparar los daños causados por la guerra en el territorio comunitario, paulatinamente han ido retornando a sus lugares los habitantes que el desplazamiento forzado los precedió, no obstante, a través de la organización y el agenciamiento cultural consecuente con las particularidades de la región y su contexto se han abierto alternativas que rompen con los patrones de violencia al establecer oportunidades tangibles, cuyo objetivo es crear un tejido social generando comunidades en paz.

El agenciamiento cultural y el arte se han constituido entonces como alternativas reales capaces de contribuir de manera dinámica y constante en la construcción de una sociedad al margen de la guerra, de la violencia con el propósito de trascender los conflictos colectivos, e históricos, siendo capaces de transformarlos de manera dinámica, conjunta, educativa y pacífica. Varias organizaciones culturales, e incluso agentes culturales externos (internacionales) al conflicto que sucede han asumido compromisos de forma voluntaria con las comunidades de las regiones más afectadas del país, acogiendo un papel elemental en materia pedagógica a través de la gestión cultural que ejercen de manera autodidacta en sus territorios.

Marco referencial

En la transformación tardía que evidenció Colombia en el marco del conflicto armado, y su proceso para la firma de la paz, fue evidente el importante papel que jugó la memoria colectiva e histórica, muchas organizaciones utilizaron como insignias “Perdón, sin olvido” o

“Recordar y cambiar” haciendo alusión al compromiso por la construcción de una sociedad en paz que han asumido.

Uno de los pilares fundamentales del desarrollo social, además de la cultura, es la memoria y la imagen, frente a lo cual Paul Ricoeur nos hace un acercamiento en su libro “la memoria, la historia y el olvido” aludiendo a San Agustín, “¿Cómo hablar del olvido si no es bajo el signo del recuerdo del olvido, tal como lo avalan y autorizan el retorno y el reconocimiento de la "cosa” olvidada?” (Ricoeur,2000, p.51)

Es imprescindible que para todo proceso socio cultural se encuentre presente una metamorfosis en la historia, que esta se halle forjada por la memoria colectiva, partiendo de la siguiente conjetura: si no se tiene memoria histórica, es posible recaer en los mismos hechos pasados, más aún cuando se habla de un pasado cuya promesa parte del dolor y la muerte. Puesto que hacemos parte de una sociedad en la que todo deviene de los elementos visuales, la supremacía del sentido visual hace parte de eso que menciona San Agustín en su apartado memoria del olvido, y es el recuerdo de la memoria por la imagen; de aquí brota el papel que juega el arte en el proceso social como reconstructor de la memoria con la pretensión de suscitar un futuro prometedor.

En todas las regiones se demostró un factor común en el empleo del arte y la estética como mediadores culturales, por medio de rituales, murales, teatro, música, performance y actividades artísticas inclusivas.

> Los momentos transformadores del conflicto, son aquellos que impregnan un proceso o un espacio en concreto. Podríamos denominarlos momentos de la imaginación estética, un lugar donde de repente, a partir de la complejidad y las dificultades históricas, la claridad de una gran percepción hace su inesperada irrupción bajo la forma de una imagen o de una manera de plantear algo que sólo puede describirse como artística. (Lederach, 2003, p.111)

El agenciamiento y la planeación cultural, junto con la expresión artística y la estética intentan penetrar y trascender la violencia en los conflictos junto con todos los desafíos que esto implica, la cultura es el ingrediente que Colombia necesita para sostener un auténtico cambio en el país y superar los largos ciclos de violencia en los que se ha sumergido al establecer nuevas maneras de conocer y reconocer su historia, de relacionarse y de vivir, tal como lo declara Lederach, "debemos vernos realmente como quienes somos, artistas que damos a luz y mantenemos vivos algo que no ha existido hasta ese momento" (Lederach, 2003, p.116), la posibilidad real de poner terminación al conflicto armado para empezar a construir caminos que facilitaran también, a través del arte, el diálogo y la cultura la solución a los demás conflictos que también afectan al país. Con la realización del documento escrito queremos retribuir el apoyo brindado por las organizaciones sociales visibilizando sus experiencias, historias y memorias que desde hace largo tiempo han estado apoyando la construcción de la paz en un entorno hostil desde diferentes frentes, es de resaltar que el contexto nacional actual es factible para lograr un mayor impacto y motivación en los demás procesos de desarrollo alternativo que tienen lugar en diferentes territorios del país.

> Hemos de reconocer que el cambio social constructivo, como el arte, entra, se adapta y se inicia. Los mayores avances, si nos detenemos a mirarlos de cerca, han germinado muchas veces a partir de algo que colapsó, cayó al piso y después brotó como algo que fue más allá de lo que se conocía hasta entonces. Esas semillas, como el proceso artístico en sí mismo, palparon la imaginación moral. Creer en la sanación es creer en el acto creativo (Lederach, 2003, p.244)

Marco conceptual

Para abordar el tema del arte y el agenciamiento cultural tuvimos en cuenta aspectos como las estrategias de comunicación, los modelos de gestión cultural, la construcción de paz,

el desarrollo, la identidad y la memoria. Estos factores fueron constantes analizadas en cada una de las organizaciones visitadas durante el año pasado, con el objetivo de construir un panorama acerca de la manera de relacionarse la organización con la comunidad. En el contexto en el que nos encontramos es menester mencionar que la cultura tal como está, requiere importantes cambios, debido a que siempre ha tendido a ser considerada como algo irrelevante, es necesario diseñar estrategias para liderar estos cambios desde las organizaciones de base en las comunidades y los agentes culturales presentes en los territorios, para rescatar trascendencia que en ella existe.

Un agente cultural es aquel que produce cambios con actuaciones energizadas que irrumpen en escenarios políticos y sociales. Es por definición un agente de cambio social y cultural que crea obras que dan placer, y que al mismo tiempo puede cambiar por esa vía situaciones sin salida, para abrir otras perspectivas y nuevas posibilidades de gobernabilidad (Mojica, 2014).

Son actores importantes de la realidad social en la que se desenvuelve la comunidad, y conscientes de su posición en la sociedad y de las relaciones sociales que mantienen emprenden, impulsan, facilitan o lideran procesos organizativos que fortalecen el sentido de unidad dentro del grupo, efectuando y planeando acciones orientadas a afianzar vínculos, conmemorar hechos históricos o brindar momentos agradables de esparcimiento e interacción. Tomamos el desarrollo alternativo como aquel no liderado por las formas estatales de poder, implantado desde afuera, sino el desarrollo impulsado por las mismas comunidades desde su propia interacción, que a partir de saberse, reconocerse como comunidad asumen su historia activamente, donde la interacción, el diálogo, el trabajo conjunto con la comunidad y desde la comunidad que vive el conflicto, generan estrategias innovadoras, creativas, fuerzas en acción y transformación.

En este caso es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y violencia. Para terminar queremos detenernos en el conflicto como una fuerza renovadora de las relaciones sociales, así creemos que aunque el conflicto es algo inherente a la vida social, es importante rescatar la perspectiva positiva de este y eliminar la connotación completamente negativa con la que se considera.

Método

La principal herramienta de investigación que utilizamos fue la etnografía, a través de las salidas de campo buscamos relacionarnos con agentes culturales en sectores con un fuerte impacto social que enfrentaba la realidad de la violencia; específicamente, algunas de las organizaciones con las que trabajamos fueron: Magdalena medio ATCC (Asociación de trabajadores campesinos del Carare), Barrancabermeja CENTRO CULTURAL HORIZONTE, Chocó-Quibdó, CREO (Corporación para la Recreación para el Emprendimiento Organizacional). Se logró una amplia interacción con las comunidades extrayendo información de las organizaciones que de manera atenta y amable nos brindaron su colaboración. No obstante, de los diarios de campo con datos cualitativos como fuente de evidencia desde la experiencia narrada, entrevistas y fotografías.

Estas tres organizaciones culturales empleaban en sus métodos culturales radios comunitarias, prácticas artísticas, mediación, teatro, música y deporte, todo esto direccionado por el agente cultural hacia un bienestar social, haciendo un llamado constante a la población. Partimos bajo la apreciación de que se intenta generar apropiación popular por medio del arte y prácticas culturales, retomando lugares que habían sido abatidos bajo un suceso trágico, con el propósito de conmemorar y re- simbolizar territorios que se había dejado de frecuentar por la presencia de actores de guerra. Como muestra de esto se recopiló un archivo de datos fotográfico que da muestra de cada práctica artística empleada como reminiscencia identitaria.

Conclusión

La esperanza de reconstruir un país abatido por la guerra radica en la posibilidad de participar colectivamente en acciones que busquen alternativas de desarrollo ante el conflicto. El tema de la paz está en boca de todos y si bien, aún existen varios sectores de la sociedad que se oponen y se muestran apáticos a estos diálogos, la realidad es otra; son muchas las propuestas que existen desde las comunidades subalternas que están enfocadas en procesos participativos de paz y a través de otros medios diferentes a las armas buscan salidas al conflicto armado sin el uso de la violencia estableciendo dinámicas de solución de problemas diferentes.

El principal escenario de nuestro conflicto armado ha sido el campo, un lugar de disputa de diversos grupos armados a lo largo de las últimas seis décadas, sin embargo, es trascendental destacar las iniciativas sociales autónomas de grupos campesinos que han defendido sus derechos en medio del conflicto sin el uso de las armas, optando por la unión dentro de la comunidad en lugar de tomar bandos. Es importante visibilizar estas alternativas de construcción de paz participativas y autónomas, ya que son estas las que tienen el potencial de involucrar realmente a las personas en el proceso de construcción de paz y generar cambios reales en la vida de ellas.

En el contexto urbano las dinámicas de la guerra cambian, si bien la violencia está presente en cada acción cotidiana, ésta no llega de manera tan contundente como lo ha hecho en las zonas rurales, debido a esto la ciudad tiende a invisibilizar la guerra, promoviendo así un discurso de poder hegemónico que oculta las realidades de los sectores minoritarios de la población, aquellos que sí sufren las consecuencias de la violencia.

El arte establece entonces caminos que tienen gran importancia en el proceso de construcción de la paz, es una dimensión capaz de sintetizar las experiencias, opiniones, vivencias y sentimientos tanto subjetivos como objetivos, sin necesidad de llegar a un reduccionismo vacío,

es el lugar de los ciudadanos que no encuentran en los espacios oficiales el lugar para expresar sus realidades particulares, desde la unión de estas individualidades se crea una identidad colectiva que tiende a rescatar las palabras y la memoria de los que históricamente han sido víctimas de la violencia que muchas veces pareció no tener fin. Cabe destacar que el arte es también un reconstructor de la memoria histórica, pues al rescatar al pueblo de la repetición de los ciclos, tiene la capacidad de transformar la realidad y trascender el dolor, superándolo sin olvidarlo, pero actuando de manera dinámica de la mano de agentes culturales y del pueblo para transformar el conflicto y generar una posteridad capaz de vivir en paz.

Referencias

Lederach, J.P. (2003). *La imaginación moral*.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*.

Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos; Paz, violencia, conflicto*.

Mojica, S. (2014). *Humanidades y agenciamiento cultural, la propuesta de Doris Sommer*.

El hecho escénico y el acto performativo con enfoque educativo transcomplejo como transformadores de la realidad social y comunitaria

CARLOS ALBERTO MOLANO MONSALVE.

El quehacer escénico, sea a través del hecho escénico-creativo mismo, del acto performativo o de la ejecución de herramientas que ofrecen las artes escénicas para la intervención social en diversos contextos comunitarios, requiere de un enfoque en términos educativos que promueva nuevas formas de vivir y convivir en la humanidad.

Desde el primer periodo académico de 2016 se comenzaron una serie de actividades en el marco de la inminente firma del acuerdo de paz entre el Gobierno Colombiano y la Guerrilla de las Farc. La convergencia en mención se dio entre los siguientes semilleros de investigación de la Universidad de Caldas: los semilleros de Performance, Prácticas Pedagógicas de las Artes Escénicas y Voz hablada y cantada para la escena del Programa de Licenciatura en Artes Escénicas con énfasis en teatro de la Universidad de Caldas; y el semillero Niños, niñas y jóvenes desvinculados de conflicto armado, perteneciente al Programa de Trabajo Social, y vinculado al Centro de Estudios sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social CEDAT.

La experiencia fue consolidando los lazos de cooperación entre todos los involucrados y permitió compartir diversas maneras de involucrar el arte de manera creativa en la construcción de propuestas novedosas para la generación de conciencia acerca de la importancia de la construcción de paz. Sin embargo, deja también la inquietud centrada en la necesidad de crear estrategias didácticas con un enfoque metodológico para fortalecer los procesos de formación que se han venido dando, para que los aprendizajes sean del todo significativos. Este grupo humano se ha

hecho consciente que más allá de la interdisciplinariedad, está la transdisciplinariedad. Esta última no concibe el arte y la realidad de manera separada. En este orden de ideas, las artes en general, y las artes escénicas en particular, no deben restringirse al mero estudio disciplinario, sino que deberían abordarse desde múltiples campos del conocimiento.

En consonancia con estos planteamientos surge la *teoría educativa transcompleja*, la cual hace posible la *complejización de la educación* y la *investigación transdisciplinar* en el contexto educativo y comunitario. Esta *transcomplejidad* es descrita como la vinculación de la *complejidad* y la *transdisciplinariedad*, enfoque que pone tanto al hacer escénico como al acto pedagógico que permite su abordaje creativo, en una dimensión que se encuentra entre, a través y más allá de las disciplinas mismas. El quehacer escénico, sea a través del hecho escénico, del acto performativo o de las herramientas que ofrecen las artes escénicas para la intervención social en diversos contextos comunitarios, requieren un enfoque en términos educativos que promueva nuevas formas de vivir y convivir en la humanidad.

La visión transcompleja del arte escénico lo dimensiona como una celebración de lo humano, una posibilidad de conectarse nuevamente con todo lo viviente y como una alternativa para promover la creatividad individual y colectiva en el abordaje de los problemas comunitarios y sociales, postura que aporta a las formas de concebir, construir y desarrollar propuestas escénicas que sean válidas para la transformación en sujetos humanos dentro y fuera de la escena de todos los que participen en un evento de esta naturaleza; esta es una posibilidad implícita en el hecho escénico de rescatar su dimensión sagrada, comunitaria y humana, en una experiencia que reconcilie lo cognitivo, lo poético y lo ético en una relación nueva entre el ser humano y su sentido planetario, en franca correspondencia con la concepción moriniana de la sociedad-mundo.

En este marco surge la propuesta, la cual tiene dos momentos. El primero hace parte del desarrollo de una investigación doctoral en Pensamiento Complejo, denominada *El reencantamiento del aula de montaje teatral mediante el modo de instrucción metacognitivo*. La

misma se encuentra actualmente en la fase experimental en el aula, y se espera que sus resultados propicien la construcción de una serie de estrategias que ayuden a comprender cómo se puede abordar dicho modo de instrucción en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas. En un segundo momento, los resultados de esta investigación servirán como insumo para la construcción de la propuesta a la cual hace alusión esta ponencia, ya que pondrá a prueba previamente las estrategias metacognitivas que son susceptibles de ser resignificadas, y que pueden extrapolarse a las necesidades específicas que plantea la sinergia de los semilleros de investigación mencionados. Todos los involucrados deben ser considerados en su complejidad y en lo que Carrizo (2003) alude como la necesidad de visualizar a los sujetos bajo la óptica de un tipo de conocimiento que debe ser construido mancomunadamente. Esta premisa facilitará que dichos sujetos lleguen a un conocimiento que dé cuenta de las complejidades propias del contexto educativo en el cual se desarrollará la investigación, y en las representaciones de lo real.

La investigación se acoge a la perspectiva biocognitiva propuesta por Galvani (2007), que considera los procesos de autoformación y aprendizaje como tripolar; la formación es concebida como un proceso vital y permanente con las siguientes interacciones: con el ser (auto), con los otros (socio-hetero, co) y el mundo (eco).

Como principios orientadores del quehacer pedagógico, la investigación se acoge la propuesta de Espinoza (2011), que se nutre de la visión de Galvani (2007), que se relaciona con los niveles de realidad del sujeto en los cuales actúa, y a tres tipos de aprendizaje específicos: el nivel teórico-epistémico o cognitivo, con el que se pretende encaminar a los sujetos para aprender a pensar. En segundo término, se pretende favorecer el aprender a dialogar, distinguir y religar las disciplinas a partir de la exploración colectiva y el diálogo abierto; de tal manera que se desarrolle el segundo nivel de realidad del sujeto o nivel práctico. El tercer nivel, ético o existencial, se orienta hacia el aprender a aprender, ligado al conocimiento de sí mismo, al conocimiento mismo, y al conocimiento del conocimiento. La perspectiva transdisciplinaria que orienta esta propuesta de I-

A educativa obtiene en su formulación un carácter que la direcciona hacia la Investigación Acción formación (I-A formación) propuesta por Galvani (2007), cuya naturaleza es la construcción dialógica y el espíritu colaborativo-reflexivo que proponen autores como Barbier (1996), Elliot (2000), Galvani (2007), Lapassade (1989) y Martínez (1997), entre otros.

En cuanto a los alcances de la iniciativa, en primera instancia se espera consolidar procesos que potencien el quehacer de los semilleros involucrados y fomentar aprendizajes que trasciendan los ámbitos disciplinares, con el ánimo de formar profesionales con un perfil diferencial, con capacidad de responder a las nuevas realidades sociales. En segunda medida, el enfoque pedagógico que hace parte de la propuesta contiene en sí mismo una posibilidad de generar procesos en doble vía, de tal manera que busca empoderar a los sujetos beneficiarios de las acciones de intervención, para que asuman un liderazgo transformador.

El rol de las artes escénicas juega en el contexto comunitario sería el de identificar las capacidades de liderazgo al interior de las comunidades en dos vías: la primera, desde la identificación misma que realiza quien interviene desde las artes escénicas de las habilidades de liderazgo en dicho contexto, y otra, desde el enfoque pedagógico metacognitivo que se propone y que permite a los individuos aprender a aprender; lo que lleva implícito el aprender a reconocerse como líderes al transformar sus actitudes, creencias y sentimientos. Los individuos pueden así hacerse conscientes de su proceso de aprendizaje y, como sujetos, apropiar unas maneras de asumir su liderazgo tranformacional para replicar desde adentro este mismo reconocimiento con miras a potenciar a los miembros de su comunidad (Salazar, 2006).

Las artes escénicas pueden ofrecer a los profesionales que intervienen e investigan la realidad social, no solo otros modos de abordar estas tareas, sino también, otra sensibilidad para percibir aquello a lo que Garcés (2013) hace referencia como un aprendizaje que favorece una mejor percepción de todo lo que cuestiona y lo que se alcanza a escapar de lo que la autora denomina *visibilidades consentidas*.

La intervención desde las artes escénicas acoge fácilmente la mirada compleja del mundo y de las realidades sociales, permitiéndose ver más allá de las estructuras y de las fragmentaciones que se resisten a ser dejadas atrás, para dar paso a la posibilidad de acoger los nuevos imaginarios sociales, los cuales piden devolver el protagonismo a los sujetos sociales y comunitarios, y encontrar otras maneras de encuentro con estos sujetos en procesos que se deben vivir por medio de relaciones y experiencias más humanas y humanizantes. El arte y sus lenguajes poseen en sí mismos el germen que posibilita la apertura a formas de pensamiento que instalen en los espacios de intervención una perspectiva transformadora.

El *paradigma de la complejidad* plantea una respuesta a esta crisis de la separación de saberes, la disyunción y la simplificación imperante en el pensamiento occidental. Ciencia, humanidades y artes pueden, bajo este panorama, replantear sus propios fundamentos. En el ámbito de la pedagogía, al replantear la racionalidad occidental y lo que se puede entender por conocimiento, el *paradigma de la complejidad* y el *pensamiento complejo* ponen en entredicho los fundamentos epistemológicos sobre los cuales se soportan los conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, repercutiendo a la vez en señalar la necesidad imperiosa de una reforma profunda de los sistemas educativos, las instituciones y las mediaciones pedagógicas, todo con el ánimo de contextualizarlas a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Para Barberousse (2008), la propuesta moriniana permite “replantear las bases epistémicas que han sustentado las posturas pedagógicas que fundamentan el quehacer académico y educativo” (p. 96).

En consonancia con el paradigma de la complejidad, Renes, Fuentes, Ruiz y Jaraiz (2008) proponen abandonar las perspectivas de intervención esquematizadas, reconociendo que dicho proceso va abriendo vías que no son del todo previsibles, y que, por tanto, las posibilidades creativas que ofrecen las artes escénicas contienen en potencia la mirada para abordar lo impredecible mediante itinerarios diversos que acepten la incertidumbre y que no acepten lo imprevisible desde la resignación.

Referencias

Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del Pensamiento Complejo de Edgar Morin. *Revista Educare*, *12*(2), 95-113.

Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. París, Francia: Anthropos.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Galvani, P. (2007). La reflexividad sobre la experiencia: Una perspectiva transdisciplinar sobre la autoformación (1ª Parte). *Visión docente con-ciencia*, *6*(36), 5-11. Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/No.%2036.pdf.

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. España: Bellaterra.

Lapassade, G. (1989). Recherche-action externe et recherche-action interne, pratiques de formation/analyses, recherche-action et formation. Le travail de terrain [Investigación-Acción externa e investigación-acción externa, prácticas de formación/análisis, investigación-accción y formación. El trabajo de campo]. *Revue Formation Permanente*, 18, 17-41.

Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* México: Editorial Trillas.

Renes, V., Fuentes, P., Ruiz, E. y Jaraiz, G. (2008). Realidad, pensamiento e intervención social. *Revista Documentación Social*, 147. Madrid: Cáritas Española Editores.

Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional: ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden?. *UNIrevista*, *1*(3), 1-12.

Aprender a investigar y agenciar cambios culturales: una experiencia en Manizales

JAVIER ORLANDO LOZANO ESCOBAR.

Esta ponencia presenta el proceso del Semillero de Investigación en Agenciamiento Cultural de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, desde el año 2012 hasta hoy, a lo largo de tres convocatorias de investigación internas de esta universidad. Sus integrantes estudian mayoritariamente Gestión Cultural y Comunicativa, aportando con sus investigaciones y acciones al campo cultural de la región y del país. El número de integrantes ha crecido hasta veinticuatro en 2015, con más de siete municipios visitados en trabajo de campo, seis ponencias en diferentes eventos y tres capítulos de libro como productos de la última convocatoria interna.

Al presentar el proceso –de un lustro– urdido con estos referentes se dedica esta ponencia. Trataré de responder preguntas difíciles como: ¿es posible generar transformaciones en el campo cultural de hondo calado desde el espacio de reflexión y acción que constituye un semillero? ¿Hasta dónde es posible avanzar en este camino?

El semillero de investigación en agenciamiento cultural tiene una historia ya de cuatro años. Sus enfoques han variado levemente, manteniéndose el tema del agenciamiento cultural de manera permanente a lo largo de las tres convocatorias internas de la Universidad Nacional, en que se ha presentado con los siguientes nombres:

- Semillero de investigación en Agentes Culturales (2012)
- Semillero de investigación en Agentes y Agenciamiento Cultural (2013-2014)
- Semillero de investigación en Agenciamiento Cultural y Desarrollo Alternativo (2015-2016)

El antecedente inmediato que propició el surgimiento del semillero fue la celebración de los 10 años del programa de pregrado en Gestión Cultural y Comunicativa. Dicho evento, realizado en septiembre de 2011, convocó, mediante el sistema de asambleas participativas, a la mayoría de estudiantes de esta carrera. Algunos integrantes del equipo coordinador propusieron la creación de un semillero de investigación en el que pudieran seguir desarrollando habilidades relacionadas con la realización de eventos y la generación de transformaciones sociales.

Durante estos años, los objetivos han señalado hacia procesos de aprendizaje, construcción de conocimiento, agenciamientos culturales, actores sociales, contextos locales, construcción de paz, movimiento por la paz, desarrollo alternativo-comunitario, visibilización de prácticas de resistencia y proyecto, transformación social, formación ciudadana, educación intercultural, pensamiento ambiental, participación, movimiento juvenil, producción cultural orientada a programas políticos comunitarios, elaboración de indicadores culturales alternativos y expresiones artísticas socialmente comprometidas (Semillero, 2012, 2013 y 2015).

En expresar abiertamente estas orientaciones nos ponemos en la tradición de semilleros en nuestro país. Los primeros, surgidos en la década de 1990, en carreras como psicología, biología e ingeniería, impulsaron los valores democráticos y la participación (Jaramillo, Piñeros *et al.* 2009, p.239), así como también fueron espacios para aprender haciendo, conformar redes, fomentar la autonomía en el aprendizaje (Ossa, 2004) y generar un efecto “bola de nieve” desde el activismo.

Este proceso fue favorecido por dos tendencias: 1) la insatisfacción con una enseñanza demasiado teórica, mientras el contexto demandaba más contacto con las comunidades y experimentación, y 2) la generación de políticas en favor de la investigación formativa.

Como referentes teórico-pedagógicos aparecen las “comunidades de aprendizaje” (Ossa, 2004 p.6). Los semilleros de investigación despliegan diseños de aprendizaje orientados a

objetivos que sus integrantes formulan y cumplen. Esto se sostiene por la motivación que da el haber tomado parte de manera sentida –no solo racional– en las decisiones sobre qué hacer. Como primer elemento cohesionador de una comunidad de práctica, Wenger (2001) señala que el poder compartir los objetivos de cada uno y consensuar en las relaciones interpersonales las características de la práctica investigativa genera compromiso con la tarea conjunta.

Un segundo elemento es la configuración de un sistema de significación distintivo que haga único y particular al grupo de participantes. Eventualmente, el descubrimiento de signos y prácticas similares con grupos lejanos permite una afiliación de mayor alcance, gracias a la capacidad de imaginar este vínculo trascendente.

Por último, un tercer elemento de las comunidades de práctica-aprendizaje es la construcción de un proyecto político de futuro, el cual puede ser común con otros grupos similares, que tienen proyectos similares, con los que se puede hacer planeación conjunta (Wenger, 2001). La identidad se construye entonces por alineación, de donde pueden surgir movimientos de transformación en algún nivel de la realidad social, como la generación imprevista de nuevos semilleros, sin intermediación de profesores (Ossa, 2004), o como la conformación de redes de semilleros, como RedCOLSI, en Manizales desde 1998; y RREDSI, a partir de 2011, con fuerte presencia en el eje cafetero y norte del Valle.

También tenemos los conceptos con los que abordamos las investigaciones de estos años: primero, el agenciamiento cultural (Martinell, 1999; Teixeira, 1997; Mariscal, 2007; Sommers, 2006): como la acción de propiciar transformaciones en el campo cultural, con consideración de la propia posición –individual y colectiva, sujeta a finalidades afines al bien común– en relación con los demás participantes de este campo. Agenciar cambios en lo cultural tiene sentido en alineación con programas políticos de futuro. Segundo, en nuestro caso, nos hemos ido vinculando tanto sociopolítica como epistemológicamente con la construcción de paz (Barbeito y Caireta, Fisas, Cascón…), el pensamiento ambiental (Ángel Maya, Noguera, Pineda), la educación

popular-intercultural (Mejía, Jara, C. Walsh) y los desarrollos alternativos-comunitarios (Escobar, Max-Neef).

***

El inicio del semillero estuvo marcado por el proceso abiertamente participativo de preparación de los Encuentros en la Gestión Cultural, evento con que se celebraron los diez años de esta carrera. El proceso fue liderado desde la asignatura "Animación Sociocultural". Del equipo dinamizador, formado por estudiantes líderes del proceso, surgió la propuesta de hacer el semillero. Los principios por los que se ha regido han ido emergiendo de la práctica, si bien ya habían tenido que ver con el proceso participativo de la mencionada celebración y con los contenidos de animación sociocultural.

El primero de estos principios es pestalozziano: "aprender haciendo" (Soettard, 1998). En el ámbito de las llamadas pedagogías libertarias se ha identificado la corriente que centra el aprendizaje en la realización de actividades como "activismo" (Trassatti, 2006). Se trata de un activismo que intentamos sea reflexivo. Aunque no es fácil que ambos momentos se den simultáneamente, sino que se complementan siguiendo ciclos. Han sido momentos de activismo intenso las salidas de trabajo de campo y la realización de eventos en la universidad.

Especialmente en la segunda y tercera etapa del semillero, las salidas fueron muchas, observando eventos en Quito (diciembre 2013), Cartagena (enero 2014), visitando organizaciones comunitarias con iniciativas de construcción de paz y desarrollo alternativo en Fredonia, Tarso, Medellín (Antioquia), Samaná (Caldas), Barrancabermeja, La India (Santander), Trujillo, Cali (Valle del Cauca) y Quibdó (Chocó), mostrando resultados en eventos académicos en Turbo (Antioquia), Caracas (Venezuela) y Manizales (Caldas). Más de treinta integrantes del semillero han participado en estos viajes. Los lugares, las acciones, las técnicas y herramientas metodológicas son acordados y construidos en grupo.

Un segundo principio es "autonomía en el proceso de aprendizaje". Se trata del corazón del proyecto del racionalismo ilustrado, que podemos seguir en Kant y Rousseau. Desde la perspectiva del docente-investigador esto implica ser capaz de esperar que los estudiantes tomen la iniciativa, y ser capaces de reconocer y encauzar las propuestas cuando estas aparecen. Desde la perspectiva de los estudiantes implica identificar qué docentes, temáticas, actividades y semilleros específicos pueden satisfacer sus expectativas. Es decir, descubrir sus propios intereses y a sí mismos. Evidencias de autonomía son la propuesta inicial de conformación del semillero, en 2012, la acción central el año 2013 (exposición sobre los Juegos Olímpicos), la selección del Festival Mundial de la Juventud 2013 y el Hay Festival 2014 como eventos a observar, y la inclusión de las fiestas de San Pacho (Quibdó) y Petronio Álvarez (Cali) como procesos de desarrollo alternativo-comunitario en la temporada más reciente del semillero. En todos estos casos, fue la iniciativa de los estudiantes la determinante de la decisión, incluso, en el último caso, con la aparición de la cogestión en la búsqueda de recursos dado que los asignados por la universidad estaban ya en su límite de agotamiento. Se desarrollaron tres estrategias:

- Fondo común: en las primeras salidas de campo, los estudiantes ahorraron dinero, fueron austeros, y lo pusieron a disposición de los asignados a las últimas dos salidas (que no alcanzaban a quedar cubiertas).
- Búsqueda de alojamiento con organizaciones comunitarias locales. Respondieron: Centro Cultural La Guaca, en Cali, y Fundación Creo, en Quibdó.
- Recogida de ropa para apoyar las actividades de la Fundación Creo, en la invasión de Cabí. El acuerdo fue de ropa por alojamiento. Se recogieron tres costales llenos con los aportes de la comunidad universitaria.

El tercer principio es "aprender en grupo", que nos inscribe en las teorías del aprendizaje social (Wenger 2001). A lo largo de las tres temporadas del semillero, hemos afinado la manera de trabajar para aprender en grupo. No es suficiente con estar todos realizando investigaciones

bajo el mismo paraguas y con algunos referentes teóricos comunes (primer año del semillero). Hay que tener una perspectiva conjunta de lo que se busca investigar. En la temporada 2013-2014, la importancia de construir "indicadores para la producción cultural orientada a fines nobles" fue determinada en sesiones de evaluación-planeación respecto del proceso, en las cuales también se seleccionaron los eventos y se distribuyeron los estudiantes para cada uno, según sus intereses. En la última fase del semillero, este trabajo en equipo se hace definitivamente más complejo, tomando todos los estudiantes de una asignatura. Esta modalidad de semillero asegura mayor estabilidad y resultados, enfocándonos en la escritura de un libro sobre experiencias de agenciamiento cultural para el desarrollo alternativo-comunitario, y en el sostenimiento de relaciones estables entre la universidad y comunidades organizadas que, en lugares donde el conflicto ha sido intenso y violento por mucho tiempo, plantean soluciones alternativas desde lo local (Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare en La India, Santander; Corporación teatral Horizontes, Centro Cultural Las Tablas y Universidad de La Paz en Barrancabermeja; Asambleas Municipales Constituyentes en Fredonia y Tarso; Fundecos, Fundación Vanessa y Centro Cultural Agua y Miel en Samaná; Fundación Petronio Álvarez en Cali y Fundación Creo en Quibdó).

En cuanto a temas y enfoques, en las diferentes fases del semillero, la crítica al modelo de desarrollo impulsado por Estados Unidos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y la búsqueda de modelos alternativos, apoyados tanto en una conciencia ambiental renovadora como en una revaloración de la diversidad cultural, heredera de las luchas históricas por los derechos civiles y culturales, han sido la constante. Este camino ha oscilado a la vez entre la producción cultural – uno de los temas centrales en la gestión cultural y el compromiso con programas políticos de futuro como el pensamiento ambiental, la interculturalidad crítica y la construcción de paz (educación para la transformación dialógica de los conflictos). Esta tensión ha sido productiva en el sentido de que los artículos escritos por los estudiantes en la actualidad suman cuatro, presentados a publicación en revistas académicas reconocidas (uno de ellos sobre producción cultural y los otros tres relacionados con programas políticos alternativos de futuro), así como seis ponencias en

eventos nacionales e internacionales, más una conferencia central y una ponencia sobre investigación formativa en gestión cultural por mi parte, en las que he hecho balances parciales de este proceso.

Para terminar, la evaluación vinculada a las convocatorias de la universidad ha estado determinada por tiempos de seis meses prorrogables a nueve. Con la habitual dificultad de falta de dinero disponible –debido a retrasos en las transferencias desde Bogotá. A pesar de los perjuicios de este centralismo, los "tiempos muertos" han sido aprovechados a nuestro favor para respirar un poco de controles asfixiantes.

A nivel interno del semillero, las reuniones semanales han sido posibles por temporadas, balanceándonos entre los "tiempos muertos administrativos" y las otras actividades que atraen la atención y energías de los integrantes en la medida en que avanzan en sus procesos de desarrollo personal-profesional. También es de resaltar la autorreflexividad en los documentos "Construyendo conocimiento para la gestión cultural, desde la gestión cultural: Producción Cultural", de Mauricio López y Laura Vargas, actualmente en proceso de publicación en NOVUM: Revista de Ciencias Sociales Aplicadas No. 3 y "La investigación formativa en las universidades como camino hacia la ciudadanía activa: Semilleros de investigación y gestión cultural en Colombia", de mi autoría, en las memorias del XVII Seminario Iberoamericano de Pedagogía Social, en Oporto, Portugal en septiembre de 2014.

Referencias sugeridas

Cascón, P. (2000). *Educar en y para el conflicto. Escuela de Cultura de Paz.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Escobar, A. (1999). Antropología y desarrollo. *Maguaré, 14*, 42-73.

Lederach, J. P. (2008). *La imaginación Moral: El Arte y el Alma de construir la Paz*. Bogotá, Colombia: Norma.

Lozano, J. O. (2011). Construyendo disciplina de la Gestión Cultural en América Latina. *NOVUM: Revista de ciencias sociales aplicadas, 2a. época,* 1.

Martinell. A. (1999). Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural. *Revista Iberoamericana de Educación* (editada por la Organización de Estados Iberoamericanos).

Molineros, L. F. (2009). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia: La visión de los fundadores*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia.

Ossa, J. (2014). Formación, comprensión e investigación: Tres variables imprescindibles en la cultura universitaria. *Uni-Pluri/versidad, 4*(3).

Rubim, L. (2005). *Organização e produção da cultura*. Produção cultural. Edufba.

Teixeira, J. (2000). *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*. México: Conacultura-iteso-Secretaria de Cultura Gobierno de Jalisco.

Trassatti, F. (2006). *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Madrid, España: Editorial Popular.

Úcar, X. (2012). Las profesiones de la sociocultura en España: ¿colonización, adaptación o creatividad?. *Revista Internacional Animación Territorios y Prácticas Socioculturales*, 2.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial.*

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, España: Paidós.

MESA 5_12

LA PEDAGOGÍA CRITICA: UN DESAFIÓ PARA MAESTROS Y MAESTRAS EN LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Coordinadores: Jenny Johana Castro Ballen y Lady Stefany Porras Heredia.

Comentarista: Erika Paola Flechas Prieto.

La bici-clase: un espacio para la interacción de saberes

GÓMEZ SANDRA.

LÓPEZ ARQUÍMEDES.

MARTÍN NICOLÁS.

MORENO SLENY.

UNI VIVIANA.

Las relaciones escuela-estudiante se articulan excluyendo a la ciudad como espacio de aprendizaje, lo que hace necesario generar nuevos enfoques que busquen la liberación mental y corporal en escenarios donde se construyan los saberes. Es por esto, que un colectivo de maestros del Colegio San Bernardino da vida al proyecto de la bici-clase, para recorrer la ciudad en bicicleta con sus estudiantes, conocer el entorno y a sí mismos; romper con las relaciones habituales de poder, confrontarse con situaciones novedosas y empoderarse de la ciudad, así adquirir actitudes críticas que les permitan la participación activa como ciudadanos.

Entre los objetivos del presente proyectos están: 1) Fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas a partir del trabajo de campo que implique la interacción con la ciudad y sus diferentes actores; propendiendo por relaciones armónicas entre ellos y su entorno, adquiriendo pautas de convivencia y de resolución de conflictos. 2) Promover la apropiación del territorio como un ejercicio de reconocimiento para comprender las dinámicas e interacciones que se suscitan en él y la manera como éste se transforma y nos transforma por medio de acciones colectivas e individuales. 3) Buscar escenarios para que los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje se prioricen a partir del cuerpo y el movimiento (kinestésica). 4) Propiciar diferentes escenarios pedagógicos donde los lazos de fraternidad y solidaridad se construyan y deconstruyan en igualdad de condiciones, de forma espontánea, como efecto de la mutua necesidad y del desarrollo de la empatía.

El proyecto de la bici-clase ha fortalecido las relaciones interpersonales de una manera diferente, es un proyecto que desborda los muros físicos de la escuela y requiere de relaciones igualitarias entre los sujetos. Montamos la bicicleta recorriendo un mismo camino y estamos en disposición de atender, ayudar e informar sobre el estado propio y el de nuestros compañeros. Es una manera distinta de ver la educación, en términos de Freire, una educación que incluye y trasciende la noción de escolaridad (Mirabal, 2008).

La bici-clase, el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas: El pensamiento crítico es una de las competencias cognitivas más relevantes para el ejercicio de la ciudadanía (Ruiz - Chaux, 2005), en este sentido, el ejercicio pedagógico de la bici-clase convierte a la ciudad en un ambiente de aprendizaje, en el cual se desarrollan nuestros proyectos de vida, así, rodando en las calles hemos ido mejorando nuestras formas de relacionarnos con los otros en un entorno de confianza.

En relación con la escuela tradicional, la calle nos demanda un compromiso más estricto de las reglas, pues, entre otras cosas, lo que está en juego es la integridad física y la vida misma. Las señales –formales e informales– son para respetarlas, y con el paso del tiempo, uno de los grandes logros del proyecto ha sido interiorizar el respeto por el otro actor vial, que tiene el mismo derecho que nosotros para moverse por la ciudad. Comprender el sentido de las normas y su importancia práctica exige un pensamiento crítico y un criterio moral desde dónde juzgar su pertinencia y validez (Ruiz - Chaux, 2005).

Bici-clase y territorio: Con respecto a la apropiación del territorio pueden destacarse dos grandes avances del proyecto, por un lado, visto desde la perspectiva del método comparado, los estudiantes ganan en argumentación gracias a la observación directa de realidades que los nutren, para luego establecer paralelos, por ejemplo, ¿cómo era un territorio y cómo es ahora?; por otro lado, a tono con la pedagogía crítica al poder identificar qué diferencias caracterizan ciertos entornos presumiblemente similares de acuerdo al estrato socioeconómico en el que éste se

encuentre, buscando dirimir ¿cómo y por qué el poder y el orden, encarnados en el estado, se manifiestan como patrones de dominio social? (Múnera, 1994).

Por otra parte, el conocer y recorrer otros territorios ha fortalecido lazos con el territorio propio, aprendiendo a valorar lo que nuestro espacio contiene y que a pesar de las carencias y problemáticas nos acoge, nos da seguridad y sobre todo, tiene algo que lo hace muy especial: es nuestro. Este sentido de pertenencia hacia el territorio es esperanzador pues buscamos que la bici-clase se convierta en una herramienta que permita que la educación que reciben los estudiantes quebrante los esquemas sociales de exclusión e inequidad. Así, asumimos una posición dentro de la pedagogía crítica partiendo de la educación desde la dignidad humana hacia una sociedad más equitativa y un mundo más justo (Tamayo, 2013).

Procesos de aprendizaje en la bici-clase: La bici-clase es un escenario que permite potenciar las habilidades de los estudiantes que en el aula convencional presentan dificultades, siendo estos los que se posicionan como líderes natos, asumen un papel protector frente a sus compañeros, demuestran conocimientos prácticos para ubicarse o para sortear adversidades y han logrado comprometerse aportando conocimientos técnicos y mecánicos. En este sentido, encontramos uno de los más claros principios de la pedagogía crítica, que debe ser una apuesta por la autonomía y el auto fortalecimiento. Debe permitir a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la auto superación (Borja, 2013).

Una de las tantas enseñanzas de Paulo Freire (2004) radica en que todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprender siempre, justifica los resultados de nuestra práctica pedagógica de la bici-clase. Quienes iniciamos el proyecto, posiblemente sabemos hoy mucho más del funcionamiento y mantenimiento de las bicicletas, seguridad vial, e incluso de conocimientos de otras áreas gracias a las experiencias de los distintos recorridos y visitas realizadas en el marco del proyecto.

Salir de la comodidad y de la seguridad que nos da el aula de clases tradicional y sus prácticas, no ha sido fácil, a posteriori ha sido muy gratificante porque en el camino, se gana confianza. Se puede pasar fácilmente de ser cuidador a ser cuidado, de ser guía a ser guiado, y por supuesto, hemos sabido entender estas mutaciones, procurando aprender lo que más sea posible para replicarlo en la siguiente salida y tener cada vez trayectos más seguros, más enriquecedores y, sobre todo, más felices.

En este sentido, la bici-clase es una alternativa en la que se puede aprender, proponer, discutir y decidir sobre diversos intereses. Incluso los estudiantes proponen lugares a visitar, visualizando sus necesidades sin llegar a ser subvalorados, identificándose como sujetos activos del proyecto, apropiándose de la construcción de su conocimiento, lo que conlleva a una reflexión crítica del mundo (Mirabal, 2008), en este caso su cotidianidad expresada en su barrio, su localidad y su ciudad.

Desarrollo de valores y lazos afectivos: La bici-clase nos ha enseñado la importancia de trabajar en equipo para reducir el riesgo y el cansancio, pero, además, ha hecho aflorar sentimientos que en el aula de clase no habíamos podido despertar, quizás porque ni siquiera era uno de nuestros propósitos. Así, con gran sorpresa, estudiantes que son poco sociables remolcan a los varados y lesionados, tendiendo una mano amiga a quien lo necesita; además, porque es inconcebible abandonar a alguien en el camino; entre líneas se ha ido creando un código de la bici-clase: todos salimos y todos regresamos.

Todos los aspectos anteriormente enunciados nos permiten afirmar que el proyecto ha sido un éxito, haciendo evidente que al partir de ideas que buscan construir no solo conocimiento sino lazos emocionales, que respondan por las necesidades de los educandos, los proyectos perduran (Mirabal, 2008).

Impacto en la política pública

El proyecto nació en el año 2012 en el Colegio San Bernardino IED jornada tarde, fue presentado como una Iniciativa Ciudadana de Transformación -INCITAR-, en el cuatrienio 2012-2015. En dicha convocatoria la bici-clase obtuvo reconocimiento y apoyo para la consecución de 26 bicicletas.

Cabe resaltar que el proyecto ha sido presentado en escenarios académicos como: Foros locales de educación entre los años 2013 y 2015y la semana de la ética de la Universidad del Rosario en el año 2015; asimismo fue reconocido dentro de los incentivos a las experiencias pedagógicas desarrolladas en 2014 de la Secretaria de Educación del Distrito. Además, ha tenido el reconocimiento de entidades como el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación registrado en la crónica "De bici por la memoria"[18], replicada a su vez en las redes sociales por la organización BiciRed Colombia.

Sin embargo, se presentan algunas limitaciones, que se relacionan con la imposibilidad de contar con el acompañamiento de la policía de tránsito o de otra institución que juegue un papel de protección, en especial, teniendo en cuenta que transitamos con menores de edad que requieren un acompañamiento especial por parte de las autoridades.

Actualmente, la bici-clase se encuentra en un proceso de re-invención y de expansión: en la institución se han involucrado más docentes, por tanto se ha llegado a más estudiantes. En este sentido, los creadores de la bici-clase hemos mantenido como principio la idea de compartir las experiencias y conocimientos del proyecto, toda vez que sus principios y filosofía se respeten y difundan.

[18] Disponible en http://centromemoria.gov.co/de-bici-por-la-memoria/

Metodología

La bici-clase tiene dos estructuras: es abierta, puesto que las propuestas de recorrido y lugares de visita son diversas; y es cerrada, porque se han estandarizado tres momentos inexorables para cualquier salida: el antes, el durante y el después. Adicionalmente, empleamos la propuesta teórico-metodológica de la pedagogía crítica según Mirabal (2008), desde los siguientes pilares:

El proceso educativo debe partir de la práctica, alternar la teoría – práctica, ser coherente y reflexivo: La bici-clase tiene un proceso estructurado que permite mitigar necesidades educativas y convivenciales en la institución, con este fin se programan los recorridos. Inicialmente se hace un proceso exploratorio de conocimientos previos sobre el lugar a visitar y del propósito planteado, este primer momento se denomina el "Antes". El segundo momento es el "Durante", que se desarrolla en el trayecto y en el lugar de la visita. Por último, el "Después", ya estando en el colegio retroalimentamos lo acontecido, los aprendizajes logrados expresándolos en diversas formas.

La construcción colectiva del conocimiento desde el diálogo como base educativa, partiendo del respeto del conocimiento del estudiante, al diferente, a la identidad y al saber popular: En la planeación y durante la ejecución de cada uno de los momentos que involucran el desarrollo de la bici-clase, se cuenta con los conocimientos del grupo desde el saber disciplinar y saberes relacionados con la movilidad para que los propósitos sean transversales correspondiendo, a las necesidades educativas. Así se consolida un proyecto que se enriquece del conocimiento académico y saberes empíricos de todos los que participamos en él.

El reconocimiento del mundo y el hombre dentro de este y su posición como sujeto en los procesos de cambio: Al identificar la ciudad como un espacio abierto a diversas interacciones, nos sentimos parte de ella, cuestionando acerca de nuestro papel dentro de la sociedad,

contemplando acciones de cambio que contribuyan a mejorar la calidad de vida y a la trasformación social.

La asertividad del educador y el establecimiento de relaciones horizontales desde la humildad, el amor, la fe y el compromiso: Las relaciones que se establecen en las actividades han puesto a estudiantes y docentes ante las mismas condiciones, siendo corresponsables en el desarrollo de los recorridos. De esta forma se configura un grupo que rueda desde la cooperación, fortaleciendo lazos de hermandad y compañerismo que luego se verán reflejados en la convivencia del colegio.

Pertinencia social

La bici-clase surge como un medio para realizar salidas pedagógicas que se veían obstaculizadas por la carencia de recursos económicos. De acuerdo con la caracterización realizada en el año 2010 en el Colegio, se evidenció que un porcentaje importante de las familias San Bernardinas presenta condiciones económicas precarias, que han llegado al sector en situación de desplazamiento forzoso, o, como consecuencia de la misma segregación social dentro de la ciudad. La mayoría de padres de familia y acudientes tienen empleos informales con poca estabilidad económica. En términos de Borja (2013) asumimos este proyecto enfrentándonos a los problemas reales, analizándolos, comprendiéndolos y transformándolos en beneficio de la comunidad; reconociendo las prácticas educativas desde el contexto político y social.

Ante este panorama, con los bajos presupuestos institucionales y distritales para hacer realidad el slogan de “escuela-ciudad-escuela” surgido en la administración de Luis Eduardo Garzón, donde la idea era aprovechar un medio de transporte alternativo; propusimos lo que hoy orgullosamente llamamos “la bici-clase”.

Referencias

Borja, M. (2013). *La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza.* Eureka.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.

Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía-CLACSO*, 107-112.

Múnera, L. (1994). Las dimensiones del estado. En varios autores. En V. autores, Constitución política y reorganización del Estado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica (Una manera ética de generar procesos educativos). *Folios*, 108-119.

Ruiz - Chaux, A.-E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE.

Tamayo, A. (2013). *Hacia una didáctica crítica*. Memorias Congreso Investigación y Pedagogía, 10-37.

Educar: ¿Para cual paz?

MAYRA ALEJANDRA SUAREZ TAPASCO.

YURI NATALI TARACHA PINEROS.

En los diálogos de paz que actualmente se realizan en la Habana, en relación al conflicto armado colombiano se ha vislumbrado un posible fin del mismo, a lo que es imperativo como maestros preguntarnos ¿Cómo actuar frente a las dinámicas que se gestan en torno al posconflicto en la escuela?; si los constantes cambios del pueblo colombiano nos han llevado a reconocer que la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino también la construcción conjunta de valores, pensamientos y acciones que llevan a un bien común.

Es por esto que debemos analizar las causas y consecuencias que deja el conflicto armado y cuál es nuestro rol docente, si como agentes activos dentro de la sociedad tenemos la posibilidad de aportar en la formación de sujetos activos en la realidad colombiana. La escuela permeada por estas realidades determina en gran medida las formas como nos aproximamos a dichas problemáticas para leerlas y comprenderlas.

A fin de cuentas si tenemos en cuenta que educar para la paz no es algo que sea competencia de algunas áreas o niveles específicos, sino que inicia desde los primeros grados, vale la pena reflexionar sobre aquellas posibles acciones reduccionistas del concepto de paz, tales como son las actividades sistemáticas donde se les pide a los estudiantes rellenar un boceto de una paloma blanca, haciendo alusión a la paz, impidiendo una apropiación del concepto, dejando de lado las experiencias de cada sujeto y así reprimiendo una construcción subjetiva de la misma. Es por esto que la educación requiere de propuestas pedagógicas frescas y alternativas en donde se trabaje a partir de las realidades de cada sujeto, desde los diferentes roles y contextos que directamente o indirectamente han sido afectados por el conflicto, para lograr resinificar en cada uno de ellos, el concepto de paz.

Con lo anterior queremos abrir la posibilidad de reflexionar frente a las prácticas y discursos que podemos, como docentes en formación, reconocer en los contextos educativos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la escuela como en otros escenarios, por lo cual nos lleva a replantear nuevas prácticas en relación a la paz, la reconciliación y la memoria, donde no solo la escuela, el maestro y los estudiantes sean agentes activos de este proceso, sino también involucrar los demás actores de la sociedad, concibiendo a la sociedad, como toda aquella persona que se ha visto inmersa en el eco que tiene el conflicto armado.

La construcción de paz es un proceso de corto y de largo plazo en el cual intervienen los diferentes agentes activos de la sociedad, que con las diferentes transformaciones ayudan a enmendar y superar las causas que deja el conflicto dentro de la sociedad colombiana. Una de las bases más importante para esta construcción es contar con buenos líderes, por ende con buenas instituciones que estén dispuestas a velar por el respeto de los derechos humanos, procesos participativos y de fortalecimiento, en este caso los profesores tienen un papel (re)constructivo en la escuela.

Tal y como nos lo expresa Freire (1967) “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (pág. 7). Entendiendo así la educación como el camino mediador para la transformación de la sociedad, que nos permite reconocernos como sujetos únicos, que en colectivo logran generar cambios y libertad. Así que nuestra apuesta, gira en torno a la educación como se menciona anteriormente, la cual no se limita al aula de clase y a la estructura física de un centro educativo, sino, a la práctica o discursos pedagógicos que abarca toda la sociedad colombiana para poder lograr poco a poco transformaciones en las formas de actuar de cada individuo.

El maestro juega un papel importante a la hora de generar el cambio en las formas de comprender el posconflicto partiendo desde el conocimiento que se tiene del conflicto armado y las diferentes dinámicas que se gestan en el aula de clase, para así a partir de una mirada crítica,

construir e intercambiar conocimientos propicios para componer espacios apropiados para el diálogo, la discusión y actividades fortalecedoras en relación a la paz. Donde el sujeto sea agente constructivo, activo y participativo en la comprensión e interiorización en relación al tema. En escenarios caracterizados así, los sujetos contarán con un lugar de enunciación, es decir que su palabra será escuchada, que las actividades que realicen cobren sentido para sí y para los demás, tomando distancia del activismo al tener presentes valores y experiencias subjetivas. En las cuales no solo se construirán valores y reflexiones subjetivas acerca de su propia experiencia, sino también que se involucre una construcción colectiva teniendo en cuenta las voces de los demás sujetos.

De las diferentes conversaciones que se gestan entorno de la apropiación de lo que es paz, se debe tener en cuenta que las experiencias dialogadas y compartidas tienen en común la manera como se ha entendido y como ha tenido repercusión el conflicto armado en sus vidas. Si bien este diálogo ubica a las personas participantes en un lugar común, cada persona narra, cómo comprende y siente el conflicto armado, así como este lo ha permeado, teniendo en cuenta que muchas de estas comprensiones parten de los imaginarios y de los diferentes discursos que se han establecido alrededor del conflicto. Estos discursos están llenos de acciones violentas, estereotipadas y prejuiciosas que permean el comportamiento de aquellos que no lo han vivido de cerca. Asimismo estos discursos se convierten en realidad mediante acciones, que eclipsan a toda la sociedad.

Por esta razón es fundamental entrar a considerar el contexto colombiano y la situación política y social actual que reta a los educadores y educadoras infantiles a pensar en temas que desbordan las temáticas tradicionales de aula, partiendo de las diferentes concepciones que se han construido en torno al conflicto. Donde el hecho de comprender la situación coyuntural que estamos viviendo frente al proceso de paz en Colombia, es un hito histórico, por lo cual es necesario remontar los hechos y acontecimientos que se han dado por la construcción de la misma, puesto que se entiende, que este proceso no hace poco que surge. Todo lo anterior lleva a entender

que el fin del conflicto, es solo el comienzo para asentar las bases de una paz duradera, teniendo en cuenta que muchos de los conflictos son cíclicos, se deben dirigir acciones que fortalezcan y apoyen las estructuras sociales que fueron afectadas por el conflicto armado.

A su vez, se busca reconocer lo que hasta el momento el gobierno colombiano ha logrado, puesto que se sabe que el estado como protagonista del poder le ha dado más prioridad a la guerra año tras años dejando de lado la educación para la paz como elemento fundamental en la construcción social de los individuos desde la constante realidad, asimismo podemos ver cómo los diferentes bloques económicos del pueblo colombiano han sufrido una constante centralización y estancamiento en los servicios básicos primordiales de los habitantes. Gracias a los diálogos de paz realizados en la Habana, el actual gobierno trata de equilibrar los servicios básicos empezando por la educación implementado la ley 1732 del 2014, la cual imparte para todos los centros educativos del país la "cátedra de la paz", que tiene como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Esta ley da paso no solo a cuestionarnos, sino también a asumir el reto de educar para la paz, pero, cabe resaltar que es importante reflexionar sobre cuál paz, pensar detenidamente sobre qué es lo qué vamos a hablar en el aula, qué tipo de acciones podemos realizar, que significa para cada sujeto el conflicto y la paz.

Podemos enseñar acerca de la paz cuando todos la hemos vivido de formas tan diversas. Desde qué concepto de paz se van a orientar las prácticas pedagógicas o es que solo la reconstrucción de los hechos, nos permite un adecuado significado de paz. Si bien es cierto que la memoria juega un papel importante en este proceso, queremos resaltar que no para todos significa lo mismo el conflicto armado, para algunos puede ser un hecho aislado que ven en los noticieros, para otros, una realidad innegable que dejó grandes huellas en su vida. Como educadores se hace fundamental preguntarnos cómo afrontamos esas distintas realidades que se mezclan en el aula de

clases. Esta reflexión nos lleva a cuestionar: ¿Cómo educar aquellos que no han tenido relación directa con el conflicto armado? y ¿Cómo hacer entender que algunas de las prácticas violentas o no violentas dentro de la escuela tienen un trasfondo cultural y gira en una lógica de terror?

Con estas preguntas queremos hacer énfasis a lo observado en algunas ocasiones en los estudiantes de educación inicial y primaria, que nos encontramos en nuestras prácticas y escenarios pedagógicos, los cuales tienen una visión no tan clara del conflicto y como este se ha desarrollado en la ciudad; donde las visiones sólo se asemejan a las realidades presentadas en los medios de comunicación, que de una forma u otra también ayudan a construir una subjetividad propia equivocada desde realidades aparentemente apartadas de su contexto, llevándolo a comportarse según las tipificaciones mostradas en el televisor y reproduciéndose en el ámbito escolar, que en algunas ocasiones son exageradas o minimizadas de las realidad que vive un sujeto inmerso en el escenario donde se da el conflicto.

Por otro lado está la acción del educador infantil que busca hacer entender que las prácticas reproducidas en los medios de comunicación y la vida cotidiana, no se asemejan a las formas reales que se dan en la sociedad, ya que tomamos muy superficialmente los acontecimientos que suceden lejos de nosotros pero que de alguna forma nos afectan. Entendiendo que Colombia es un país sin memoria, nuestra invitación es a construir desde la memoria de los distintos actores de la sociedad un pensamiento narrativo, ya que solo mediante los actos intencionales como el recuerdo y el olvido, preservamos y transformamos nuestra realidad, generando detonantes de la memoria se reconstruyen los pensamientos. Teniendo en cuenta que dentro de la escuela se encuentran visiones del mundo distintas, el maestro ha de tener la certeza de poder dirigir los conflictos, recalcando que los conflictos no se solucionan por medio de actos violentos y que estos mecanismos son propios de una cultura heredada, un contexto en el cual han sido educadas más de tres generaciones.

Además se quiere dar paso a como las prácticas violentas tienen un trasfondo cultural en la lógica del terror, como lo menciona Vargas Llosa (1980) en el texto que lleva el mismo nombre, esta es rigurosa, coherente e impermeable al diálogo. El mayor peligro para la democracia no son los atentados, por dolorosos y onerosos que resulten, es aceptar las reglas de juego que el terror pretende implantar. Por más de 50 años el pueblo colombiano aceptó, vivenció e interiorizó estas reglas donde cada uno de sus efectos repercute en la memoria al punto de modificar actitudes y acciones que hoy en día vivenciamos en las diferentes dinámicas de las organizaciones sociales; más que nada en la escuela.

En donde encontramos que la escuela, es un escenario generador de posibilidades y alternativas para entrar a mediar dentro de las diversas problemáticas que la afectan constantemente en relación al conflicto. Por eso, es necesario que cada actor que hace parte de la escuela conozca la historia a profundidad de los aconteceres colombianos y tome conciencia que cada uno de los actos violentos por más mínimos que sean, no son más que un reflejo de la cultura del terror, que indiferentemente está constantemente presente en nuestras actividades cotidianas.

Es de suma importancia reconocer que las negociaciones de paz, son el primer paso para la mutua comprensión y el diálogo, donde se puede acordar mediante la firma de los acuerdos. Pero la verdadera paz se construye en igualdad de condiciones de los implicados y no implicados, partiendo desde una educación honesta, libre, crítica y reflexiva que ayude a la sana convivencia de cada uno dentro de un contexto, ya sea el campo o la ciudad. Mediante las acciones que el maestro realice ayuden a entender que esta construcción no solo la hacen aquellos que forman parte activa dentro de las instituciones sociales, sino también por cada uno de las personas pertenecientes a este territorio.

Para finalizar, se presenta un último interrogante el cual dio inicio a la idea central de esta ponencia, que como maestras en formación y futuras docentes están presentes en nuestro quehacer con los nuevos aconteceres. Si vamos a educar para la paz, a cuál paz nos referimos ¿Cómo

entendemos la paz? Si entendemos por paz la ausencia del conflicto o como si el conflicto fuera el camino esencial para llegar a la paz, además de estas reflexiones nunca se ha pensado cómo sería una paz verdadera para Colombia.

Son conjeturas que aún no se han definido y a puertas de la firma inminente de la paz y alrededor del debate que ha generado el plebiscito, no podemos anticipar lo que puede pasar, pero lo que sí está claro es que la educación al igual que el respeto son necesarios para construir un mundo mejor. Como muy bien lo dice la ganadora del premio nobel de paz Malala Yousafzai (2014), Un niño, un profesor, un libro y una pluma pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución y es por ello que sin la educación ni siquiera hay la posibilidad de pensarse un mundo mejor e igualitario para todos.

Referencias

Congreso Nacional de Colombia, (2014). *Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*. (Ley Nº 1732 1 de septiembre de 2014). Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI Editores.

Vargas, Llosa. M. (1980). *La lógica del terror*. Recuperado de https://www.yumpu.com/es/document/view/13834034/la-logica-del-terror-mario-vargas-llosa-nadie-es-inocente

Yousafzai, M. (2014). *Premio nobel de paz.* España: Siglo XXI

Formación docente: una propuesta desde la IAP para promover educación ciudadana

KARINA ANDREA RUBIANO OSPINA.

JULIÁN DAVID CASTAÑEDA MUÑOZ

La presente ponencia se deriva de la investigación denominada "Práctica pedagógica, en búsqueda de la educación ciudadana", cuyo propósito es caracterizar las prácticas pedagógicas de aula de docentes, en búsqueda de una educación ciudadana, lo cual implica describir las prácticas pedagógicas del aula, analizar sus elementos didácticos y conocer las concepciones ciudadanas de los docentes a partir de su ejercicio. La investigación es de enfoque crítico, desde el diseño IAP, el cual, busca transformar las prácticas pedagógicas de docentes con elementos básicos como la reflexión y deliberación del quehacer educativo.

En el contexto colombiano del siglo XXI, se hace cada día más importante la necesidad de formar seres humanos integrales. Lo que obedece a que en las prácticas sociales de los individuos se evidencien actitudes, habilidades o competencias ciudadanas, democráticas, participativas, interculturales y de paz.

Pero dichas habilidades, actitudes y competencias, requieren de un proceso complejo de formación desde los diferentes escenarios, como la familia, la educación formal, los medios de comunicación, el contexto, las autoridades, entre otras. El caso específico de la educación formal se ve limitado y contrarrestado por la influencia que desarrollan las otras instituciones sociales que el individuo enfrenta e interactúa en lo cotidiano.

No obstante, las instituciones educativas contienen más demanda social, puesto que, son ellas las que propician de manera *formal*, educación ciudadana desde la generación, trasmisión y

construcción de conocimiento científico, escolar y popular, que mejore la practica social del individuo, su actuar y consolide una sociedad democrática.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) junto a intelectuales e investigadores educativos han realizado políticas públicas en los últimos años, que afloran desde la normatividad y aportan orientaciones a la formación ciudadana desde las etapas tempranas hasta la adultez.Cabe aclarar, que las acciones correctivas que se fomentan en Colombia, se derivan de la "falta de empatía entre los ciudadanos y el rompimiento de las reglas establecidas por ellos mismos" (Annicchiarico, 2014, p. 7)., sumado a los altos porcentajes de violencia que se han presentado en los últimos 60 años con el conflicto armado, donde los ciudadanos fueron y son víctimas directas e indirectas de él, estableciendo que 8.131.269 son el número de personas registradas como víctimas directas (Unidad de victimas, 2016).

En ese horizonte, el MEN hace esfuerzos desde el currículo formal, con propuestas didácticas, pedagógicas o curriculares[19], que orientan la formación docente y las prácticas pedagógicas del aula, con el fin, de formar a los educandos en competencias ciudadanas. Sin embargo, estas se quedan condicionadas, ya que la construcción de ellas parte de agentes externos, lo que conlleva a ser descontextualizada de las alteridades de las diferentes aulas educativas.

Es así, como esta investigación se interroga sobre las practicas pedagógicas del aula, que implementan profesores en la I. E. Ramón Alvarado para la formación ciudadana de sus estudiantes, estableciendo articulación entre el currículo formal y el currículo pre – inscrito del desarrollo del aula, y finalmente la reconstrucción de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares desde la colectividad y en deconstrucción con la comunidad educativa, en concordancia con las prácticas culturales y las necesidades de cada contexto.

[19] Algunas propuestas pedagógicas que sobresalen son Guía Nº 49 del MEN, Guía Nº 6 del MEN, Competencias ciudadanas: de los estándares al aula, una propuesta de integración (2004), entre otras.

Las instituciones educativas deben educar en la vida y para la vida, superando los enfoques tecnológicos, burocratizados, funcionalistas y estableciendo un ser relacional, desde enfoques contextuales, culturales y comunitarios. Por consiguiente se requiere establecer la importancia de las relaciones que se establecen entre los agentes internos y externos de la institución educativa (Imbernòn, 2010).

Dichas relaciones sociales que se establecen en las prácticas pedagógicas del aula entre estudiantes y docentes como "puntos de encuentro" (Fayad, 2008)., realizan una acentuación didáctica entre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, donde está expuesto el sujeto a sujeto y objeto a sujeto; este triángulo adecúa la formación de los personas en competencia ciudadana determinada por conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actué de manera constructivista en la sociedad democrática (Chaux, 2004).

El docente como agente de primer orden ocasiona de manera intencionada, planificada y formal esta amalgama en el aula de clase, además, es así, como requiere tomar decisiones y ser reflexivo de su práctica pedagógica, dicha reflexión está inmersa en procesos de deliberación individual y colectiva. Según Freire (1998) la comprensión y reflexión de la practicas pedagógicas demanda al docente … claridad política por parte del educador con respecto a su proyecto. No es suficiente decir que la educación es un acto político, tanto como no es suficiente decir que los actos políticos son educativos. Es necesario verdaderamente asumir la naturaleza política de la educación (Granados, 2010).

En dichos contextos complejos y diversos, se requiere que la formación docente sea un factor fundamental para laeducación de estudiantes desde y para la ciudadanía.

El objetivo general de la presente investigación radica en caracterizar las prácticas pedagógicas del aula que implementan los profesores de la Institución Educativa Ramón Alvarado del municipio de Garzón (H) para la formación ciudadana. Asimismo cabe resaltar que entre los objetivos específicos están: describir las practicas pedagógicas del aula que desarrollan profesores

y estudiantes, desde el carácter epistemológico y pedagógico, analizar los elementos didácticos del aula, como unión entre la subjetividad y lo conceptual. conocer las concepciones ciudadanas de los docentes a partir de su participación ciudadana y práctica pedagógica. Y por último construir mancomunadamente planes de acción que fundamenten la reflexión del que hacer educativo.

Construcción de las practicas pedagógicas del aula desde IAP

Gracias a la reflexión de las practicas pedagógicas del aula, en los diferentes niveles educativos se han establecido reflexiones y construcción del conocimiento desde el enfoque critico (Rojas Betancur y Patiño Garzòn, 2009)., puesto que, más allá de la construcción curricular y pedagógica que se deriva de ella, implica transformaciones y renovación de la practica pedagógica del docente.

El enfoque critico "está basado en la transformación y como un método analítico de la critica a las ideologías y prácticas actuales convencinales, incluyendo aquellas de la vida diaria. Los sistemas políticos, el método científico de creación y el pensamiento critico mismo" (Cebotarev, 2003, p. 5,6).

Es decir, que la integración del conocimiento científico, escolar y popular, es fundamental en esta investigación, puesto que motiva a la emancipación de sujetos, lo cual los lleva a la liberación y a estar dispuestos a decidir sus reales intereses y actuar sobre ellos.

En el diseño metodológico de Investigación Acción Participativa (IAP), se transforman y se de-construyen las prácticas pedagógicas; Aniasur. y Fals en Calderon y López Cardona (1883) afirman que

> (…) la IAP, a la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes.

> Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método(p. 3).

De esta manera, se interesa por la emancipación interna y externa de la investigación, la voluntad e interés de los sujetos es significativa en esta metodología, ya que desde esta perspectiva la producción de conocimiento parte de la colectividad.

La relación de los sujetos, nace de la igualdad e intersubjetividad de la formación como parte del re aprendizaje, de esta manera a medida que los investigadores se van transformando, las realidades sociales también como proceso continuo y permanente.

La población de esta investigación son treinta y dos docentes de la Institución Educativa Ramón Alvarado del municipio de Garzón (H), ubicada en la Vrd. El Paraíso (G), la participación de los docentes es voluntaria, el 20 % de estos educan en el nivel de secundaria, el 70 % educan en el nivel de primaria, y el 10 % restante se encuentran en el nivel de preescolar.

La I. E. Ramón Alvarado es de carácter público – rural, atiende estudiantes del Centro Poblado Paraíso, el cual presenta altos índices de violencia y de secuelas del conflicto armado interno (Alcaldìa de Garzòn, 2012)., de esta manera, el aula es un contexto de reproducción social y de diversidad social - cultural.

Los instrumentos y técnicas que se utilizan en esta investigación son las siguientes:

- Encuestas que buscaron reconocer las características socio demográficas de los docentes de la institución y determinar las ideas que se presentan sobre la práctica pedagógica, la claridad política y la concepción ciudadana.
- Observaciones a participantes del aula, que permiten describir las prácticas educativas desde un carácter epistemológico, pedagógico, didáctico, además de reconocer las tensiones entre las ideas de la práctica y el ejercicio de ella.

- Entrevistas semi estructuradas a docentes para conocer las concepciones ciudadanas de los docentes y su participación en el proceso de formación ciudadana de sus estudiantes.
- Grupos focales por áreas, las cuales permitieron hacer un análisis de la didáctica, en relación con el saber del conocimiento y el saber enseñado, lo que deconstruyó cambios sustanciales en el quehacer educativo y proyecto educativo institucional.
- Talleres pedagógicos mensuales con los docentes y docentes administrativos, que incentivan a la reflexión y deliberación desde la investigación educativa como centro de la práctica del aula.

Principales hallazgos de la investigación

Descripción de la práctica pedagógica

La descripción de la práctica pedagógica se realizó desde dos perspectivas, desde la perspectiva epistemológica y pedagógica del docente.

- Práctica pedagógica y epistemología: los docentes de la institución educativa se establecen desde su práctica como investigadores del aula en un 10 %, como técnicos del aula en 50 % y como transmisores del conocimiento en un 40 %.

Practica pedagógica y pedagogía: en la cual se identificó que el 70% de los profesores de la I. E. presentan una tensión entre la teoría y la práctica, puesto que desde su saber pedagógico argumentan hacer un seguimiento sistemático de las clases, lo cual ocasiona evaluar la práctica pedagógica y de esta manera innovar, sin embargo, cuando se observa la práctica pedagógica se evidencian teorías implícitas desde el enfoque tradicional, conductista.

La experiencia docente construye prácticas de innovación, por tal motivo, se evidencia desde la práctica pedagógica que los docentes reflexionan su quehacer de manera conciente desde la teoría implícita emancipadora, más claramente los que presentan una experiencia entre 5 y 15 años.

Análisis de los contenidos didácticos del aula

Los elementos didácticos del aula se analizan desde la relación sujeto con objeto y sujeto con sujeto, en donde se evidencia que el rol de jerarquización es frecuente en el aula de clase, ocasionando que en un 80% el poder y el control del aula de clase lo obtenga el docente, esto perimirte reconocer la poca participación de los estudiantes, además, se evidencia en los docentes de áreas exactas, que contienen mayor poder, sin embargo, los talleres pedagógicos han establecido que los docentes permean concepciones ciudadanas en su didáctica y que el saber del conocimientos se da desde y para la realidad contextual y social.

Concepciones ciudadanas

Los docentes desde su discurso hacen énfasis en la relación entre sujeto y ciudadanía, ciudadanía y el ejercicio ciudadano, sin embargo se evidencia que el concepto de ciudadanía no se interioriza, puesto que desde la práctica pedagógica, el diálogo no es un elemento didáctico característico del aula, además, las decisiones institucionales, pasan al hecho administrativo, perdiendo sus derechos y deberes como sujetos políticos en la educación. Es así como las prácticas ciudadanas se han venido transformando, desde la reflexión del aula.

Referencias

Alcaldìa de Garzòn. (2012). *Acuerdo 019 de 2012, Plan de desarrollo municipio de Garzòn.* Garzòn: Alcaldìa de Garzòn.

Annicchiarico, G. C. (mayo - agosto de 2014). Competencias ciudadanas. *Psicologìa desde el caribe, 31*(2), VII - IX. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21331836001.

Àvila, P, R., Atehortùa, C, A. L., Bentancourt, E, D., Jìmenez, B, A., Ruiz, S, A., Sànchez, G G. y Torres, C, A. (2006). *La pràctica investigativa en ciencias sociales* . Neiva : Uniersidad Pedagògica Nacional.

Calderon, J., y Lòpez, C, D. (s.f.). Orlando Fals Borda y la Investigaciòn Acciòn Particpativa: Aportes en el proceso de formaciòn para la transformaciòn . *I Encuentro hacia una pedagogìa emancipadora en nuestra Amèrica*, 1 - 7.

Cebotarev, E. A. (2003). El enfoque crìtico: una revisiòn de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 1 - 27.

Chaux, E. (2004). *Comptencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integraciòn a la àreas acadèmicas* . Bogotà, Colombia: Ediciones Uniandes.

Escobar, J., y Bonilla, J, F. I. (2009). Grupos focales: una guìa concepctual y metodològica. *Cuadernos hispanoaremicanos de psicologìa*, *9*(1), 51 - 67.

Fayad, J. (2008). ¡Y que de la formaciòn docente! Del saber pedagògio tecnologizado. *Revista de educaciòn y humanismo*, 116 - 128

Fiere, P. (1998). *Politics and education* . Los Àngeles .

Granados, P. D. (2010). Educaciòn, democracia y ciudadania en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Fiere. *Revista Fuentes*, 140 - 153.

Hernandez, C. (2011). La crísis de la educaciòn y el cultivo de la humanidad. *Revista electrònica FORUM*(4), 61 - 112.

Imbernòn, F. (2010). La profesiòn docente en el nuevo contexto educativo . En G. d. FODIP, *Nuevos retos de la profesion docente. II seminario internacional RELFIDO* (págs. 1 - 110). Barcelona, España : Universidad de Barcelona .

Rojas, B, M., y Patiño, G, L. (2009). Subjetividad y subjetivaciòn de las pràcticas pedagógicas en la universidad. *Educaciòn y educadores, 12*(1), 93 - 105.

Unidad de víctimas. (1 de Agosto de 2016). *Unidad de víctimas*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2016, de http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV.

Pensamiento crítico en estudiantes de comunicación social de la corporación universitaria minuto de dios – centro regional Neiva

EDUARDO TOVAR MURCIA.
LUISA FERNANDA AGUAS MUÑOZ.

Introducción

El mundo actual es complejo y requiere de un pensamiento de alta calidad. El desarrollo del pensamiento crítico del futuro profesional demanda no sólo de una definición de contenidos, sino de la implementación de unos métodos, medios en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Pese a que no está consignado en los principios teleológicos de la UNIMINUTO de una manera explícita, se infiere a partir del PEI (Proyecto Educativo Institucional) que señala: modelo educativo, anclado en los contextos y en las situaciones reales, está soportado en tres pilares: el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales propias de cada disciplina y nivel educativo (Uniminuto, 2016). Lo que se busca con lo anterior es que el graduado reciba una formación que consolide su pensamiento crítico durante su proceso de formación académica.

Así pues, se forma a un profesional con el propósito de que mejore su condición de vida y la de su entorno, pero ésta depende precisamente de la calidad de su pensamiento. Muchos consideran que no solamente el pensamiento es parte de nuestra naturaleza, sino que debemos reconocer que el acto de pensar está siempre relacionado con contenidos, no se produce en el vacío; cuando uno piensa está siempre pensando en algo o acerca de algo. Pero, mucho de nuestro pensar, en sí mismo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado (Paul y Elder, 2005).

Por lo anterior consideramos pertinente la siguiente pregunta de investigación: ¿Ha sido fomentado el pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Comunicación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Neiva? Y de ser así ¿Qué experiencias significativas en el ámbito curricular y extracurricular se pueden destacar en la formación de dicho pensamiento?

Un propósito expresado con frecuencia en el proceso educativo es el de la necesidad de desarrollar pensamiento crítico en estudiantes. En ese sentido, la formación en la educación superior no debe abstraerse de esa responsabilidad. Lo advierte Marciales (2003):

> Formar estudiantes capaces de pensar críticamente no solamente sobre contenidos académicos sino también sobre problemas de la vida diaria es un objetivo de principal importancia, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Promover experiencias que estimulen el ejercicio del pensamiento crítico es fundamental en un mundo complejo como el nuestro, donde la información ya no es un problema, pero sí lo es la valoración crítica de la misma. (p. 17)

Ahora bien, con el ánimo de establecer un panorama teórico de la relación entre pensamiento crítico y algunos elementos de la pedagogía y la educación, proponemos una rápida revisión de las distintas perspectivas que se han dado tanto en Europa, Norteamérica y Suramérica que alimentará el debate entre estos aspectos constitutivos de la academia actual y que hacen parte del proyecto de investigación "Análisis cualitativo del pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo profesional del programa de comunicación social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), regional Huila".

Escuela Europea

Es común escuchar hablar hoy en día del pensamiento crítico. Ésta es una palabra que se ha tomado la academia y muchos campos de estudio. En el decir de Connerton (1976), a partir de los estudios realizados por la Escuela de Frankfurt con la teoría crítica, nombres como el de Horkheimer, que comenzó a trabajar a partir de un enfoque interdisciplinario que incluyó a colegas suyos como Theodoro Adorno en el campo de la música, la filosofía y el arte; Frank Pollack en la economía política, Erich Fromm en el campo psicológico, Herbert Marcuse en la fenomenología y freudianismo; K. Wittfoge en la sinología, L. Lowenthal en la sociología de la literatura y W. Benjamin en el criticismo literario. Así mismo, F. Neuman y O. Kirchenheimer en los sistemas legales y pensadores posteriores como Habermas en el campo de la filosofía y la ciencia social.

Como consecuencia de este nuevo enfoque surge la necesidad de pensar en torno al pensamiento crítico. Cebotarev (2003) lo explica en los siguientes términos:

> El pensamiento crítico puede ser visto como un desafío a las relaciones de poder resultantes entre los científicos, los que tienen el poder y los otros, así como una búsqueda de alternativas más significativas a las visiones dominantes convencionales de *conocer y vivir* en el mundo de hoy. En el corazón del pensamiento crítico está la creencia en las posibilidades y en la necesidad de construir futuros alternativos y mejores. (p. 4)

Escuela norteamericana

La preocupación por el pensamiento crítico no ha sido exclusiva de la academia europea. En Norteamérica, la preocupación por el tema también ha sido manifestada entre otros por Ennis (1985) y Lipman (1988), etc. Pero tal vez el antecedente más destacado sea el proyecto Delphi, creado en el año 1990 y que fue auspiciado por la Asociación Norteamericana de Filosofía. Como

resultado del esfuerzo, en el que participaron expertos de diferentes áreas, se publicó el documento titulado: *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessement and Instruction*, cuyo propósito fue buscar consensos respecto a lo que es y el alcance de lo que se conoce como el pensamiento crítico.

Según Facione (2007):

> El panel de expertos al que nos referimos permanentemente estuvo compuesto por cuarenta y seis hombres y mujeres de todas partes de los Estados Unidos y de Canadá. Representaban muchas disciplinas académicas diferentes como las humanidades, las ciencias, las ciencias sociales y la educación. El proyecto de investigación duró dos años y se realizó en nombre de la Asociación Filosófica Americana. El trabajo resultante se publicó bajo el título de "Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa". (p. 7)

Principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones; por su parte Paul y Elder, autores fundamentales para complementar la categoría conceptual desde donde se asumirá el pensamiento crítico, complementan diciendo que una persona que piensa de forma crítica es aquella que posee competencias y estandares de pensamiento crítico, que se describirán en la metodología.

Escuela latinoamericana

El sur del continente americano no ha sido ajeno al debate acerca de lo que se podría considerar el enfoque crítico o, si se quiere, el pensamiento crítico. Quizá la de Freire sea la propuesta más impactante y sobre la cual sea más pertinente poner el acento. El pensamiento crítico en él fue una relación dialéctica entre acción y teoría. Su experiencia la puso al servicio del saber y la liberación del pensamiento. Y esto se logra por medio de una relación dialógica, horizontal,

entre el estudiante y el docente. En donde, el segundo fomente un pensamiento crítico de su realidad, tomando como referente los elementos históricos, sociales y políticos. En este sentido plantea Freire (2004) que:

> Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebato falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso lo escudriña de forma críticamente curiosa. (p.16)

Por último, vale la pena mencionar el aporte de Kaplún (1985), quien expone tres modelos educativos aplicables a la comunicación que suscitan diversos énfasis que permiten describir el grado de participación e intencionalidad de la comunicación y la educación: el primer es el modelo de educación o comunicación bancaria con énfasis en los contenidos. El segundo es el tipo de educación con énfasis en los efectos, puede ser percibido como participativo pero es una comunicación persuasiva cuyo objetivo es el de imponer conductas. Y el tercero, es el tipo de educación o comunicación que se centra en la persona y pone énfasis en los procesos, el modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo.

Metodología

El proceso académico que se desarrolla entre los investigadores (docentes) y los estudiantes permitió un diseño metodológico desde el enfoque cualitativo, con énfasis en lo hermenéutico, ubicándose en el terreno de las ciencias sociales críticas que consideran que el conocimiento de la realidad social se construye a partir de las interpretaciones que los actores le asignan a la misma (Habermas, 1987). En este sentido se buscó comprender los fenómenos y el significado del pensamiento crítico durante la formación profesional que le atribuyen quienes viven las experiencias objeto de estudio.

El diseño metodológico se desarrolló teniendo en cuenta las siguientes fases: **a)** Teorización y revisión documental –descrita anteriormente-, **b)** Definición de población y unidad de trabajo, **c)** Técnicas y unidad de análisis, **d)** Triangulación y, **e)** Interpretación y conclusiones.

Resultados

Percepciones de los universitarios frente a su formación

Los estudiantes del programa de comunicación social sienten que hay una ruptura entre un modelo que fue inculcado desde los primeros años de escolaridad hasta el último, para darle paso a uno nuevo, que les exige competencias y compromisos que no eran de primer orden en la modalidad presencial. La autonomía, como lo plantea Freire (2004), debe ser un acto un acto en donde se manifieste la rebeldía contra el sistema educativo tradicional, en el que la voluntad crítica de aprender esté por encima del conformismo y la docilidad intelectual.

Desafortunadamente, en los estudiantes de comunicación social, objeto de estudio, la autonomía es más un proceso o método de aprendizaje que una actitud en contraste al hecho de encontrase de frente con el conocimiento y nuevas formas de entender el mundo. De ahí, la escisión que ven los estudiantes entre la modalidad distancia tradicional con su proceso de aprendizaje.

Experiencias significativas frente a la formación del pensamiento crítico

Esta investigación tuvo como segundo objetivo específico precisar, caracterizar y jerarquizar las experiencias significativas que, como estudiantes del programa de Comunicación Social, reconocen para la formación de su pensamiento crítico. Experiencias que fueron analizadas conforme a la matriz de triangulación, que relaciona competencias, estándares, preguntas y respuestas de los estudiantes, como se precisó anteriormente.

Este análisis tendrá como eje teórico los planteamientos de Paul y Elder (2005) descritos en su libro *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*, de la Fundación para el Pensamiento Crítico. Tomando como base cinco competencias: **1.** Razonamiento; **2.** Intelectuales Universales; **3.** Los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones; **4.** Barreras de pensamiento racional; y, **5.** Habilidades aprendizaje. Dentro de ellas, se sitúan veinticinco estándares, que para efectos de esta investigación se seleccionaron los ocho más representativos con relación al objeto de estudio de los y las jóvenes universitarios del Programa de Comunicación Social, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios del Centro Regional Neiva.

Se evidencia carencia de pensamiento crítico en los estudiantes y se advierte un reto social al cual la educación universitaria debe darle la cara y potenciar este ejercicio en procura de fomentar el pensamiento crítico.

Sugerencias: el deber ser del pensamiento crítico en la educación universitaria

Con el ánimo de dar resolución al último objetivo de la investigación, que tiene como propósito sugerir cómo potenciar la formación y fortalecimiento del pensamiento crítico en el programa de Comunicación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Neiva, se realizarán algunas sugerencias a modo de resultados, ya que éstas surgieron de

los estudiantes y docentes que, en el proceso investigativo en algunos talleres, delinearon las siguientes acciones a emprender a la luz del deber ser del pensamiento crítico en la educación.

Finalmente, como parte de las sugerencias dadas por estudiantes y docentes en el proceso dialógico manifestado a lo largo de la investigación surge la propuesta de crear una electiva, dentro del plan curricular, que esté orientada a fomentar el pensamiento crítico, no solo desde el ámbito académico sino también contextual; es decir, social, político y económico. Esta asignatura deberá ir articulada a los proyectos instruccionales del programa para que se plantee una integralidad en aras de promover el pensamiento crítico en los estudiantes y docentes.

Referencias

Alvarado, S. A., Ospina, M. C., y Sánchez, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14* (2), pp. 987-999.

Benavides, M. O., y Gómez , C.(2005). Métodos en Investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34* (1), pp. 118-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.

Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: ¿What is it?. *Social Education 49*, pp. 270-276.

Brunner, J. J. (2010). Educación y conocimiento: las dos agendas y sus desafíos. Recuperado de: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Brunner-1_DEF_25112011.pdf.

Dressel, P. L., y Mayhew, L. B. (1954). *General Education: Explorations in Evaluation.* Washington D. C. American Council on Education.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. Teaching Philosophy.

Fraker, D. M. (1995): Improving high school students critical thinking skills. St. Charles, Il, St. Xavier University. Recuperado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391725.pdf

Freire, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (2005) *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Editorial Paidós.

Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ecuador: Ed. Belen.

Kurfiss, J. C. (1988) *Critical thinking: theory, research, practice, and possibilities.* ASHE-ERIC High.

Lipman, M. (1985). *Philosophy for Children and Critical Thinking.* NationalForum LXV

López A. G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. Año XXXVII. (22). pp. 41-60.

Marshall, C., y Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

MC Peck J. E. (1981) *Critical Thinking and Education.* Toronto: Oxford UniversityPress.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución número 3457 de 2003*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86402_Archivo_pdf.pdf.

Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6* (2), pp. 821 - 852.

Nickerson, R. S. (1986). Teaching thinking skills. *American Psychologist.* Lawrence Erlbawm Publisher.

Paul, R., & Elder, L. (2005) *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Barcelona: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. Última Década, noviembre, pp. 1-20.

Urbina, J. E., y Ávila, R. (2013). Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11* (2), pp. 803-817.

Wade, C., y Tavris, C. (1993). *Critical and creative thinking*. New York: Harper Collins

Las Huellas Vitales y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden estudiantes con discapacidad

FANNY ESPERANZA MANZO ORTIZ (PONENTE)
KAREN JOHANNA CAICEDO DOMINGUEZ (PONENTE)
ESTHER CLAUDIA SOLANO RODRIGUEZ (COINVESTIGADORA)
SINDY MELISSA FIERRO HERRERA (COINVESTIGADORA)
JEIMMY LORENA ESCOBAR ANTIA (COINVESTIGADORA)

Objetivos

General

- Interpretar los discursos de algunos sujetos que se desempeñan como personal de apoyo, quienes desde sus huellas vitales influencian en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros que atienden estudiantes con discapacidad.

Específicos

- Identificar las huellas vitales de cada uno de los sujetos que se desempeñan en el cargo de personal de apoyo pedagógico, a partir de las narraciones de sus vivencias.
- Analizar la información recopilada a través de las entrevistas a profundidad de los profesionales que se desempeñan como personal de apoyo pedagógico.

Un trasegar por la historia

La discapacidad es un término que en Colombia ha evolucionado a lo largo de la historia, siendo vista inicialmente desde un enfoque clínico-médico asistencial para trascender a una mirada desde la participación, en el ejercicio de derechos y equiparación de oportunidades, como lo plantea Palacios (2008), esta etapa se desarrolla en el modelo social, liderado por las personas con discapacidad, el cual plantea que las causas no son de origen religiosas o científicas, sino en su mayoría contextuales, buscando la valoración y el respeto por la diferencia; dicha transformación se enfoca en los derechos y en el rescate de la dignidad humana. Es en este sentido donde se empieza a modificar el término de "personas minusválidas" a "personas discapacitadas", llegando a "personas en situación de discapacidad" o más recientemente "personas con discapacidad", según la Ley Nº 1618 (2013).

Con esto en mente, se tiene la noción que la discapacidad es una construcción social y cultural, una forma de opresión que disminuye las posibilidades de participación, resultando una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad; por lo cual, uno de los planteamientos que considera el modelo social, es la autonomía de la persona, centrándose en la eliminación de cualquier barrera y en la visibilización del respeto por la vida digna.

Dentro de este contexto, esta transformación conceptual de la discapacidad ha ido acompañada de cambios en las políticas internacionales y nacionales que, siendo coherentes o no con los hechos y las acciones de los diferentes gobiernos, han pretendido responder a la diversidad implícita en la sociedad.

De esta manera, se han presentado leyes a nivel internacional, desde entidades como Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), sus agencias y organismos especializados para el fomento del desarrollo humano, dentro de los órganos dependientes del consejo económico y social como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de la Salud

(OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y dependientes de la Asamblea general como el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otras, que buscan la equiparación de oportunidades para esta población, sin embargo, ello aún no es posible en la sociedad actual.

Para el plano nacional, en el 2009 se realiza un avance, ya que se aprueba mediante la Ley Nº 1346, la "Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la ONU. En este mismo año aparece el decreto 366, el cual dispone la inclusión, de manera obligatoria y reafirma una figura que vela por ello denominado, *personal de apoyo*, en dicho documento se encuentran dispuestas las funciones de estos sujetos. Posteriormente se encuentra la Ley Nº 1618 (2013), en la cual se establecen las disposiciones para garantizar el "pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad" y se definen las responsabilidades de los diferentes ministerios, secretarías departamentales e instituciones municipales.

Un sujeto crítico, tejedor de otras realidades

Así pues, el personal de apoyo es quien desde su condición armonizadora tiene el reto de mover las estructuras excluyentes ya legitimadas dentro de la comunidad educativa y que siempre a lo largo de la historia de las sociedades modernas ha imperado; como son clasificar a los seres en la medida de sus capacidades bajo el halo de los procesos de normalización que no permiten la inclusión.

El perfil de este personal debe considerar las afectaciones de su componente interior, que subyacen en su hacer y que se irradian en el espacio de la institución educativa. Bien lo consagra el decreto N 366 que demanda un sujeto consciente de su rol para participar, gestionar, idear acciones que muevan las transformaciones en esos otros y que forjen un escenario de aceptación y convivencia. Tal como lo considera Adorno (1962) "…con ello se suscita la idea de que el

proceso social está dirigido por un sujeto social armónico en sí mismo" (p.9). Ciertamente, esta condición de un sujeto social armónico no se considera para la asignación de este cargo, si bien hay requerimientos relacionados con la formación profesional, esta no debe ser la única a tener en cuenta.

De acuerdo con lo anterior, la investigación ratifica que hay huellas vitales en el personal de apoyo que no subyacen estrictamente a su formación. Apelando a la dialéctica este sujeto en su actuar abre espacios para que las contradicciones estén presentes y aporten en lograr un nuevo orden que permita una sociedad viva, desde la perspectiva de la aceptación de la diferencia donde tanto unos como otros vivan y crezcan en este espacio abierto y plural. Ello quiere decir, que no es urgente armonizar las relaciones, sino más bien, que para el estar juntos cada uno desde su lugar coexista con esas otredades, ya sea la discapacidad o la normalidad, las diversas condiciones de la humanidad pueden convivir en espacios como la escuela, que tiene en cuenta las contradicciones a través de las cuales este personal, media para su armonización, que de acuerdo con Adorno (1962):

> ...presupone una cierta armonía en cierto sentido trascendental entre el ser social y el individual, armonía cuya inexistencia es uno de los objetos más destacados de la teoría crítica. Esta no es la doctrina de las relaciones entre los hombres, sino en la medida en que lo es de la inhumanidad de esas mismas. (p. 18)

Por otro lado, la cultura global homogenizante valida las barreras que mantienen los estados de exclusión, discriminación y estigmatización. Es por esta razón, que el personal de apoyo no debe ser cuantificado proporcional a la cantidad de casos que debe atender, sino que su objetivo es permear la sensibilidad de ese grupo humano, para que desde las potencialidades que se trabajan en esta población se tejan puentes de intersubjetividad con el colectivo y así cerrar las brechas de exclusión que desde siempre se han tejido en la sociedad. Los sujetos de apoyo no solo deben irrumpir en el escenario de la escuela como sucede, sino que deben llegar en la demanda de

sensibilizar a esa comunidad. Ya que ese clima de exclusión ha creado resistencias profundas frente al tema, creando barreras para la participación y la comunicación conjunta.

Así mismo, la legislación debe considerar la gran brecha cultural que se ha tejido en esta perspectiva homogenizante, donde se pierde de vista la particularidad de cada región, la cultura de los pueblos y la identidad de cada grupo humano. Es por esta razón, que estos sujetos deben nacer en la sociedad desde el principio social de igualdad, equidad y participación como la base de la inclusión de ese otro y crear un escenario que permita armonizar las objeciones imperantes para lograr la posibilidad de ser de todos y todas. Este ente debe tejer acciones que toquen ese lado humano particular, percibiendo en el imaginario los obstáculos estructurales que validan la exclusión y que valiéndose de recursos propios válidos de cada cultura construye un camino en contravía donde transitemos todos y todas.

Se deriva de esta idea, que el personal de apoyo considerando "la otredad" aquella noción del otro en la diferencia de su identidad, no sólo tenga en cuenta programas que lo incluyan en el ambiente escolar sino que considere condiciones propias de su arraigo, donde las costumbres no lo alejen de su grupo sino que lo incluyan en el mismo, pero sumándolo en un proyecto de vida que le permita ser parte de su cultura, pues la condición de multiculturalidad debe permear las acciones que articulan, donde no solo prime el componente cognitivo sino otras habilidades y capacidades que le permitan una actoría social para la participación en diferentes escenarios. Ya que, no sólo el escenario escolar puede crear posibilidades para la vida, este sujeto debe poner sobre el tapete esas otras formas de vida y de aprender, debe liderar en la comunidad escolar la aceptación de la diversidad.

La función mayúscula del personal de apoyo es liderar una pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación: liberación de los racismos, liberación de las estigmatizaciones, liberación de las exclusiones, liberación de la jerarquización del conocimiento. Educar en la

libertad, incluyendo en esta arrasadora fuerza, a las minorías, es la única posibilidad de alimentar una sociedad abierta. Los procesos de inclusión que desde los Docentes de Apoyo se forjan deben ser un verdadero ejercicio de democracia, del conocimiento, del colegio, de la escuela, y de los seres humanos. Un ejercicio en donde la Humanidad de cada ser humano, se vea reflejada en la solidaridad que se tenga con el estudiante marginado frente a un sistema que ha alimentado siempre la competencia, el individualismo y la exclusión.

Un caminar de saberes hacia el estar juntos

Ahora bien, teniendo en cuenta todo lo mencionado es importante destacar que el aporte de esta investigación a la política pública, y más que a ésta, a las relaciones que imperan en la sociedad, exalta el desempeño de algunos seres que entre las contradicciones tejen esos lazos en medio de las inhumanidades. De acuerdo con ello, surge un interrogante ¿Qué huellas vitales del personal de apoyo pueden influenciar la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros que atienden estudiantes en situación de discapacidad? Para lo cual fue necesario trasegar un camino metodológico que llevó a las reflexiones mencionadas, para luego adentrarnos en los resultados que convergen del análisis de las huellas.

En relación con la metodología, la presente investigación es de tipo cualitativa, donde se utilizó el método hermenéutico de interés histórico – práctico, mediante un diseño narrativo, que permitió identificar y analizar las vivencias, contextos y relaciones de los sujetos objeto de estudio, quienes se desempeñan en instituciones educativas del Cauca, Valle del Cauca y Huila, como personal de apoyo pedagógico, mediando la renovación en la escuela hacia una cultura inclusiva. La información fue recolectada a través de entrevistas a profundidad, las que fueron examinadas, luego de su transcripción, mediante una matriz de análisis donde se establecieron para su estudio aspectos como la época y el contexto donde sucedieron los hechos, situaciones problema, ideas

fuerza, palabras claves, autores a los que hace referencia el entrevistado y por supuesto, las huellas vitales evocadas.

A través de la matriz de análisis, se permitió una lectura profunda y reflexión sobre la información lograda, posibilitando un ejercicio de comprensión entre ideas fuerza y huellas vitales, que posteriormente llevó a la construcción de categorías emergentes, en este caso las que se mencionan más adelante y se establecen los principios que debería tener todo personal de apoyo que fomente su quehacer transformador desde una perspectiva crítica.

Teniendo como punto de partida las narrativas de los sujetos objeto de estudio que se desempeñan como personal de apoyo pedagógico, se encontró que la representación personal en el tema de la discapacidad no está dada por el imaginario social que impera en su entorno, sino que es una configuración elaborada por la vivencia de las relaciones de antaño que cimentaron sensibilidades profundas y que ahora se denominan huellas vitales, estas se configuran desde un análisis crítico que estos sujetos realizan de la realidad que los circunscribe.

En consonancia, la interpretación de los relatos de vida llevó a la identificación de características individuales globales de estos sujetos, constituyéndose en marcas que forjaron su carácter, los hace ser idóneos en su actuar y de igual manera crear un común denominador desde los sentires en sus acciones que trascienden sobre otros. Todo esto, permite que dentro de su trasegar puedan influenciar en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros que atienden estudiantes con discapacidad, pues en el momento actual; se percibe un reto frente al colectivo de aceptación a la diferencia, creando puentes de sensibilidad, logrando tejer un oasis de inclusión y respondiendo no solamente a las exigencias legales del sistema educativo, sino adaptando su hacer a las realidades del contexto local.

Entre las habilidades identificadas en estos sujetos, que permiten esas transformaciones paradigmáticas propias y a la vez sobre otros, se encuentra que son sujetos que poseen una alta

sensibilidad por las personas denominadas diferentes, principalmente aquellos que tenían alguna situación de discapacidad o exclusión, reaccionando en defensa de los mismos con ideales de equidad; incidiendo en cambios dentro de sus instituciones.

Así pues, trascender a una visión equilibrada y plural de aquellos con quienes interactuaron y eran vulnerables, superando el parámetro de que ellos representaban "...aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y nunca seremos" (Skliar, 2002, p.96), se convirtió en un impacto que dejó huella en su ser, posibilitando relaciones de fraternidad con un panorama amplio, evitando etiquetas o comportamientos instaurados en la época.

Por otro lado, se identificó la Educabilidad del ser que lleva a transformaciones sociales. Si bien, estas huellas profundas no solamente emergieron en la relación con las personas en situación de discapacidad, sino en la forma como abordaron en general el entorno, estas renovaciones en el imaginario fueron la génesis de las transformaciones sociales, donde los sujetos irrumpen en el escenario escolar dotados de una gran capacidad humanista, desde el lenguaje, el hacer y el pensar instaurando un sentir diferente.

En efecto, se conciben como eternos aprendices siendo éste un componente fundamental para acompañar diferentes caminos y vidas; alumbran su práctica cotidiana conscientes de la réplica que estas acciones generan en la aceptación de la diferencia, nutriendo así su entorno afectivo y reflexionando su pensar en el horizonte de posibilidades teóricas que les permiten tener la certeza de su construcción personal frente a la gran galería de saberes. Por lo tanto, educarse se vuelve una búsqueda constante, pretendiendo movilizar procesos internos y externos de formación, que no sacian, bajo una visión dinámica, tal como plantea Freire (2003):

> ... es en esa inconclusión que el ser humano se torna educable. Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador inconcluso, capaz sin

> embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad… La comprensión implica la posibilidad de la transmisión. (p.25)

Lo cual lleva a pensar cuánto conocimiento se puede recoger de todo aquello que se vivencia en la interacción, volviéndose una acción que construye, sustenta y satisface, pues "…ayudar a aprender, a comprender y a comunicar esa comprensión de los otros" (Freire, 2003, p.25), marca la diferencia ante la diversidad de quienes somos, de cómo hacemos aprehensión para formarnos en un espiral de saberes, en espacios contextuales disímiles para transmutar cuanto ocurre e influenciar a quienes son los actores del mismo, dejando estampas que trascienden.

Así, el personal de apoyo se reconoce como sujeto inquieto, que no solamente asume un rol, sino que moviliza al otro y al contexto, se concibe como un "... ser que se sabe inacabado... en un permanente proceso de búsqueda" (Freire 2003, p.22), en una construcción subjetiva de comprender una realidad que le permite seguir su caminar hacia la transformación; lo cual, lo lleva a tomar posición en el colectivo, favoreciendo la convivencia a través del respeto por la identidad del otro.

La interpretación de las narraciones remite a cómo esta figura del personal de apoyo teje un mundo afectivo de grandes y profundas dimensiones, donde la empatía constituye la base para la comprensión del otro. Si bien es cierto que muchas de sus vivencias personales en la escuela cobran un gran valor desde el pasado cuando fueron señalados por alguna de sus características físicas, la vigencia de esa emoción abre una fuerte comunión para el acompañamiento al otro, donde el tema de la discapacidad asociado a exclusión, se convierte en una causa para luchar en su vida.

En congruencia con lo anterior, la empatía se convierte en una capacidad especial en la atención educativa y defensa de las personas en situación de vulnerabilidad desarrollada en gran medida por los entrevistados como característica personal; ésta es definida por Davis (1996, como

se citó en Fernández, López y Márquez, 2008) como el "conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas" (p.287). Es así como en numerosos episodios de sus relatos de vida se evidencian acciones y sentimientos de empatía que les han permitido trascender a ciertas funciones específicas y centrar sus prácticas en las necesidades reales del contexto donde laboran.

Lo antes mencionado adquiere relevancia cuando se interpreta la realidad expresada por los sujetos, donde en este proceso empático que caracteriza sus vidas y se convierte en huella vital para forjar su sensibilidad y apertura a la diferencia no es solamente cuestión de sentimientos, sino que se pone en marcha todo un andamiaje cognitivo que le da sentido a su quehacer diario de ayuda comunitaria.

En la mayoría de entrevistados se evidenció la importancia que tuvo el juego durante la infancia y la libertad para hacerlo, como una variante de la participación en comunidad y trampolín a la apertura del desempeño en y con la población diversa que a su vez se convirtió en una dimensión humana ejercida con gran influencia por la familia como generador de experiencias positivas que también brindó un reconocimiento afectivo y sensible de su mundo cercano.

Por consiguiente, esta acción de involucrarse entre otros rompiendo con la estructura homogeneizante, erige dentro de estos actores y actrices un alto sentido por el servicio comunitario, expuesto en sus relatos en la etapa generalmente de la adolescencia o universitaria, mediados por el anhelo de servir a quienes más lo necesitan y el sentir de cambiar imaginarios y crear mundos posibles y distintos, permitiéndoles con ello una visión panorámica de los sujetos a su alrededor y alimentando esa sensibilidad hacia los excluidos o vulnerados. Así, el perfil que debe caracterizar a este personal de apoyo se sintetiza en estos principios: críticos en su pensar, sensibles en su sentir e innovadores en su hacer en el apoyo a los docentes que tienen en sus aulas personas con discapacidad.

Referencias

Adorno, T. (1962). *La crítica de la cultura y la sociedad.* Barcelona, España: Ediciones Ariel.

Fernández, I.; López, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, 24* (2). Recuperado de http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/12-24_2.pdf

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Los diversos significados y sentidos de las palabras: Intervención pedagógica desarrollada desde el área de semántica de la lengua castellana

ALEJANDRO CASTRO RESTREPO.
JEAN SEBASTIAN BENÍTEZ OSORIO.
JUAN PABLO GONZÁLEZ.

Objetivos

- Reconocer lo múltiple que resulta ser el lenguaje y la lengua frente a los conceptos, los significados y los sentidos. Esto en la búsqueda de la constante reflexión frente al idioma y la propiedad que se espera que cada niño y niña posea del mismo.
- Reflexionar la relación de la lengua con la realidad social y política de su contexto, esto con el fin de darle al maestro colombiano herramientas para lograr una reflexión frente a la posición, realidad y devenir histórico y sociopolítico de sus estudiantes.

Marco teórico

La lengua es un producto del apropiamiento del lenguaje, esto si partimos desde la construcción que hace Saussure (1916). Es entonces la muestra de un conjunto de condiciones y acciones sociales, históricas y políticas que afectan directa e indirectamente a una comunidad.

Ante esto, son los niños, niñas y jóvenes quienes, como más eficaces receptores del lenguaje, se convierten en creadores desde las diversas necesidades que presentan desde su edad temprana, aludiendo aquí a las siete funciones iniciales que da Halliday al lenguaje en los niños, en el caso Nigel (Halliday, 1982). Además, es durante este proceso de primera comunicación

donde se presenta la maduración de sus ideas, una generalización comunicativa para una relación certera de las concepciones y los significados dentro de las relaciones sociales que se desarrollan en el habitar del niño, como propone Vigotsky en *Pensamiento y Lenguaje (1934).*

Con esto, comprendiendo que son los niños y jóvenes los receptores, pero, a su vez, los creadores eficaces de la lengua como tal, se puede deducir que son estos los encargados de realizar todo el proceso consensual de inmersión de los nuevos términos que se generan dentro de las diversas lenguas. Esto es evidente en nuevos dialectos como *el parlache,* el cual se habla en la ciudad de Medellín, Colombia. Este ha sido el producto de diversas situaciones contextuales que se han generado en las últimas décadas en la capital antioqueña: un producto desde el tango y su impacto en la ciudad, como se expresa en *Tango y literatura en Antioquia: M. M. Vallejo, Ó. Hernández, M. Rivero, J.J Hoyos*, de Jorgelina Corbatta; y también un producto de la violencia y segregación social que experimentó la ciudad durante las últimas décadas, lo cual es evidenciable en el trabajo realizado por Luz Estella Castañeda y José Ignacio Henao: *El parlache: Historias de ciudad (2000).*

Es desde la concepción de estos nuevos dialectos como el resultado de ciertas necesidades sociales de donde se desea partir para esta propuesta e intervención pedagógica, la cual está dirigida, principalmente, a las relaciones que el maestro colombiano debe desarrollar con el contexto de sus estudiantes, pero no como un mero formalismo u obligación laboral, sino como la reflexión necesaria para una educación que se adecúe a las problemáticas y necesidades sectoriales del país. Además, se dirige igualmente a las posiciones y reflexiones políticas, sociales e históricas que deben poseer los estudiantes para entender su realidad contextual y su habitar en el mundo.

Proponer que una de las principales herramientas para que los maestros puedan responder a las necesidades del país es la comprensión y reflexión de la forma en que se comunican los niños, niñas y jóvenes, se convierte en una acción vacía si no se demuestra, principalmente, desde las aulas y el oficio de la enseñanza como tal. Es por esto, con el impulso de nuestra preparación como

maestros de Lengua Castellana, que se proponen unas actividades en las cuales se evidencien no solo la creación de nuevas significaciones y sentidos de los signos que denotan las problemáticas actuales, sino también todas las condiciones, creaciones y posibilidades que proponen estos signos a la enseñanza, no solo de la lengua castellana, sino de diversas asignaturas que responden al área de las humanidades.

Los dos ejercicios propuestos se centran en la primaria y la secundaria. Uno, el desarrollado con niños y niñas de primaria, se desarrolló en la Institución Educativa Barrio Olaya Herrera, en el sector del barrio Olaya Herrera de la ciudad de Medellín, y también en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora, del sector de Copacabana, Antioquia. Este ejercicio tuvo como objetivo la definición de diversos conceptos desde las diversas concepciones que los niños y niñas tenían de estos. El otro ejercicio realizado en secundaria, con jóvenes también de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora y de la Institución Educativa Manuel J. Betancur, del corregimiento de San Antonio de Prado, de Medellín, se basó en la construcción de historias mediante el parlache, para evidenciar el contexto y realidad que estos habitan.

Metodología

Para el ejercicio investigativo planteamos dos actividades diferentes: una destinada a los niños de la básica primaria y otra a los jóvenes de grados más avanzados en el bachillerato. Que serán descritas a continuación:

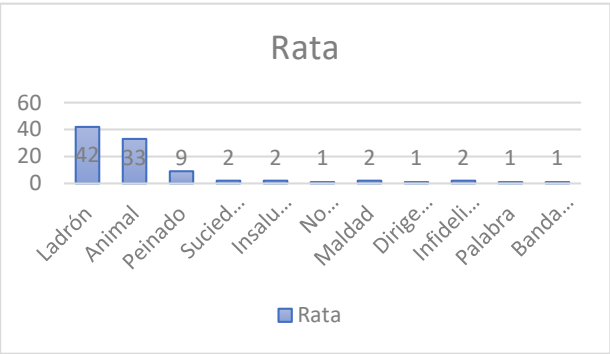
a) Actividad en básica primaria: el parlache, sus palabras y expresiones: una construcción a través de la semántica social.

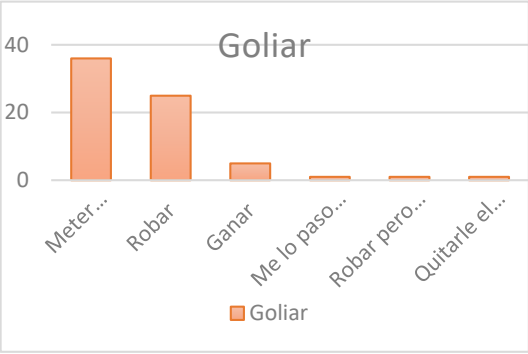
La primera actividad se desarrolló en los colegios: I.E. Barrio Olaya Herrera y la I.E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora en los grados tercero, cuarto y quinto. La

actividad fue diseñada y pensada para niños y niñas pertenecientes a todos los grados de la básica primaria, desde los más pequeños hasta los últimos niveles de este ciclo educativo.

En primer lugar, se les introdujo a los niños y niñas de manera simple a la temática que abordaríamos en la actividad a desarrollar, mediante una explicación verbal, una breve contextualización de varios conceptos y la puesta en escena de diversos ejemplos de distintas índoles en donde pudieran ver reflejados los elementos que trabajaríamos con ellos. De esta manera cuando los niños y niñas tenían una idea de lo que podía significar el parlache y como lo utilizábamos constantemente en los diferentes espacios de convivencia procedimos a narrar las dos partes de la actividad.

La primera parte fue una improvisación en que por parejas salían al frente a recrear una conversación cotidiana, intentando entablar una comunicación común y corriente sin los limitantes académicos o familiares, por poner algunos ejemplos. Luego de esto se procedió con la segunda fase, en la cual se brindaron diferentes palabras utilizadas normalmente entre diferentes grupos sociales de la ciudad de Medellín y sus alrededores. Los niños y niñas podían escribir al frente de cada palabra las diferentes significaciones o acepciones que poseían las distintas palabras.





De este modo vemos cómo para ciertas palabras los niños llegan a tener hasta 11 significaciones diferentes (en el caso de la palabra "rata") y que no son necesariamente la significación propuesta por el DRAE[20], pero que de la misma manera es aceptada por las comunidades en diferentes contextos y bajo diversas circunstancias. Estás significaciones se van arraigando y circunscribiendo a la lengua cotidiana y llegan a ser entendidas bajo sus distintos significados en el proceso comunicativo.

b) Actividad en secundaria: El parlache y sus historias: una construcción a través de la semántica social.

Contando con los parámetros de diferente aplicación, es evidente que la actividad en su ejecución corre bastantes configuraciones que el contexto mismo da, explicándolo bien, no es lo mismo aplicar una actividad (independientemente de que su temática cambie) en grados décimo de diferentes lugares, así que esta actividad se prestó para corroborar como ese contexto cambia totalmente la percepción de los estudiantes frente a diferentes problemáticas.

En ese orden de ideas, las dos actividades arrojan diferentes resultados:

- **San Antonio De Prado:** Los modismos y creaciones literarias que se crearon a partir de la actividad arrojan un contexto en los estudiantes más ligado a la alta presencia de las autoridades, así que es poco probable que en sitios como este se les sea llamado Policía y sea remplazado por *Aguacate, Tombo, Parca.* Las fiestas también hacen parte crítica de la cultura, remplazando términos como en el caso anterior por *Farra, La Disco,* y como estos mismos espacios se prestan, aparece la sexualidad y la denotación de género marcada por modismos bien utilizados *Polla, Pollo, cucho, cucha, panas, lámparas.*

[20] DRAE: Diccionario de la Real Academia de la lengua Española.

Aparece bien nombrada pues toda una cultura con raíces en progreso ya a un postconflicto como históricamente lo vivió prado, remplazando maneras formales de referencia haciendo evidente el código que emerge en la investigación.

- **Copacabana:** Con las raíces ya nombradas en la etapa Prado, puede verse el crecimiento cultural del parlache con raíces, así que, a pesar de haber un juego de palabras y significaciones doble, no hay tanta riqueza como lo hay en Prado, teniendo en cuenta pues que son diferentes situaciones contextuales y no hubo un ámbito violento tan marcado en la década pasada. Siendo así una pequeña "infección" cercana al auge de crearse más sentidos semánticos a partir del parlache.
- **Generales:** Cada contexto crea su parlache a partir de un nicho social. Ej., presencia policial, o fiestas privadas, farras de discoteca, comprar cerca o lejos del centro de la ciudad.
  - No todas las personas entienden el parlache, evitan o se desentienden de su uso llegando a la extrañeza de su uso o su buen interrogante "Jajajaja, ¿eso qué significa?"
  - Hay sectores de la ciudad más ricos o más pobres de la cultura, sin embargo, puede hacerse entendimiento del mismo por la alta riqueza y presencia de barrios tanto definidos como marginales en la ciudad de Medellín.

Conclusiones y Contribuciones

En los niños se observa que la lengua se construye contextualmente: los niños y niñas del barrio Olaya Herrera, el cual hace parte de un sector marginal de la ciudad de Medellín, relacionan inmediatamente la palabra rata a un ladrón y la palabra goliar al acto de robar; por su parte los niños y niñas del sector de Copacabana, que es una zona con mejores recursos, aunque saben estos significados para estas palabras, las relacionan más directamente al animal y al acto de meter goles, respectivamente.

Resulta evidente que las palabras cobran significado según la necesidad que las personas (en este caso los niños y niñas) tengan al momento de establecer comunicaciones entre sí. Sin embargo, esto no es lo que más nos entusiasma dentro del desarrollo de nuestras actividades y propuestas como maestros en formación, sino que es la cantidad de posibilidades que esto significa a nuestra posición como maestros políticos, formadores de seres políticos: una posibilidad para concientizar a los niños y jóvenes de su realidad social y las maneras de que infieran en ella, de que la transformen.

Lo anterior implica proponer como viable el análisis de la lengua en los niños y jóvenes como una posibilidad pedagógica no sólo para entender su contexto, sino para hacerlos participes del mismo, tanto cultural como políticamente. El análisis debe ser desde la naturalidad del mismo niño, sin forzarlo constantemente a responder bajo unas generalidades de comunicación estandarizadas, sino permitiendo que el niño o joven responda frente al maestro de forma libre y liberadora, exponiendo, en esencia, lo que lo constituye a él y a su medio.

Referencias

Corbatta, J. (s.f.). *Tango y literatura en Antioquia: M. M. Vallejo, Ó. Hernández, M. Rivero, J.J. Hoyos*. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/lablaa/literatura/narrativa/Volumen3CapIV.pdf

Castañeda, J. I. (s.f.). *El parlache: historias de la ciudad.* Recuperado de http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/lablaa/literatura/narrativa/Volumen3CapIV.pdf

M.A.K, H. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado.* Recuperado http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Halliday%20-%20El%20lenguaje%20como%20semiotica%20social%20Caps%201%20-%206%20-%2010.pdf

Saussure, F. d. (1945). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Ediciones Fausto.

MESA 5_14

INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN:

INFANCIAS, JUVENTUDES, PAZ Y MEMORIA

Coordinadores: Gabriel Jaime Murillo Arango, Carlos Alveiro Morales, Gabriel Campuzano Escobar.

Comentaristas: Anthony James Ramos Vargas, Myriam Salazar Henao, Maria Fernanda Betancur.

Narrativas de infancia: lo que cuentan los niños de la escuela y los maestros de su infancia escolarizada. Motivaciones en perspectiva

ADRIANA URIBE MÚNERA
LEIDY BIVIANA CASTAÑO URIBE

Problema de investigación

La presente investigación le apuesta a la transformación de los discursos escolares consideramos culturalmente como válidos y legítimos, que dejan a un lado la voz de la infancia y de los propios maestros, especialmente en el contexto colombiano. De esta manera, se intenta visibilizar las voces de dos momentos de la infancia de la escuela Pío XII de la ciudad de Medellín, en las voces de quienes las vivencian y vivenciaron. Se trata, entonces, de una investigación cualitativa, donde el enfoque narrativo ocupa un papel muy importante al momento de indagar por las concepciones y representaciones presentes los niños, sobre la escuela y sobre lo que recuerda el maestro de su infancia escolarizada. Se considera que, el uso del enfoque narrativo permite recoger las experiencias de los niños y el maestro sobre la escuela, primero desde la experiencia próxima y, seguidamente, desde los recuerdos; lo que resulta de gran interés investigativo, porque se permite la participación de dichos sujetos en la construcción narrativa de su propio discurso, a la vez que se le da legitimidad, lo cual resulta ser un elemento clave a la hora de pensar las prácticas educativas.

El ejercicio investigativo, permite analizar, comprender y reflexionar narrativamente los discursos que emergen a partir de las experiencias individuales de los niños y del maestro sobre su infancia escolarizada, en torno al significado que tiene la escuela para ellos. Por otra parte, se pretende poner en diálogo ambos discursos con el fin de evidenciar los cambios y transformaciones

que ha tenido la escuela a lo largo de la historia, especialmente, en las prácticas de los docentes y, las dinámicas educativas y culturales durante su estancia escolarizada.

Justificación

El presente trabajo investigativo surge a continuación de los antecedentes de la investigación titulada "La infancia tiene la palabra. Narrativas infantiles y escuela", realizada en el periodo 2014-2015, de tres ejercicios investigativos en sedes de Básica Primaria del Área Metropolitana de la Ciudad de Medellín; también a modo de contribución con la consolidación de alianzas interinstitucionales e internacionales, ya existentes, en el grupo FORMAPH de la Universidad de Antioquia y Maria de Conceiçao Passeggi de la Universidad Federal de Rio Grande del Norte (Centro de Educación, Programa de Posgrados en Educación, Departamento de Fundamentos y Políticas de Educación), así como con los investigadores de Natal, Recife, Sao Paulo, Guarulhos y Río de Janeiro en Brasil, del Projeto de *pesquisa "Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância"*.

Lo mencionado anteriormente puede relacionarse con la afirmación de Suárez (2011) al decir que:

> Sobre todo, en Europa, pero también en Brasil y, últimamente, en Argentina, México y Colombia, se ha consolidado un campo de investigación académica muy fértil y prolífico en torno a la confluencia de las tradiciones narrativa, (auto) biográfica y de la formación. (p.3)

En Colombia se han empezado a indagar las narrativas infantiles, en dicha línea la presente investigación llamada "Motivaciones en perspectiva" es considerada como una posibilidad de contribuir a la visibilización de las voces de la escuela, ahora desde la mirada de las narrativas infantiles de la actual y la vieja generación de actores sociales, reconociendo el discurso oral como

herramienta que les permite hablar de las experiencias en la escuela, especialmente de aquellas que dan cuenta de las motivaciones que los hacen estar allí. Con lo que se pretende, entonces, indagar narrativamente por las experiencias escolares de niños entre ocho y once años de edad de la escuela Pío XII, igualmente, por las experiencias narrativas de un docente que participa como narrador autobiográfico, de la misma institución sobre lo que recuerda de su propia infancia escolar en la escuela. Además, se intenta dar una mirada histórico-reflexiva de lo que ha significado y de lo que significa la escuela en la actualidad para la infancia y su papel como sujetos sociales en un determinado momento histórico.

Como se ha mencionado anteriormente, se hará uso de las narrativas, aprovechando que éstas han empezado a ganar protagonismo en las investigaciones de personas involucradas en el campo educativo, especialmente desde las facultades de educación y el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, en Colombia.

Las narrativas infantiles y las narrativas autobiográficas descritas por (Suárez, 2011; Rivas et al, 2012; Passeggi 2011; de Souza, 2011).Desde las primeras, se consolida una apuesta con la cual dar la palabra a las niñas y desde la segunda, se apunta a la profesionalización docente, es decir, a convertir la práctica en discurso académico y reflexivo. De ahí que, las narrativas empiecen a jugar un papel fundamental al momento de poner en sintonía tanto al hablante como al oyente en un momento y espacio determinado, en la medida que privilegia y combina lo que llega a través de los sentidos con las habilidades comunicativas y cognitivas al momento de procesar dicha información.

Vale señalar, entonces, como lo sustenta Conceiçao (2013) que el uso de las narrativas:

> sólo se justifica cuando ellas permiten a la persona que narra comprender la historicidad de sus aprendizajes, las conexiones de sus experiencias para reconstruir una imagen de sí

> mismo como sujeto histórico, situado en su tiempo y en sus espacios, actuando y sufriendo en el trayecto de su historia. (p.7)

En ese sentido, resulta de gran interés para la investigación el contraste que no implica una contraposición de discursos, por parte de los niños con el del maestro; a la vez que permite recoger elementos a nivel histórico de lo que era y de lo que es la escuela actualmente, de lo que fueron y de lo que son las prácticas educativas contemporáneas; al mismo tiempo, le permite al maestro participante ofrecer una mirada introspectiva con lo que recuerda de sus maestros en su infancia y con lo que es hoy como maestro.

Por lo tanto, se busca recuperar la voz y la palabra de la infancia y del maestro desde las narrativas como estrategia formativa de los sujetos a partir del fortalecimiento de su dimensión socio-afectiva, cognitiva y comunicativa. Se pretende poner al maestro en un ejercicio reflexivo enriquecido a partir de los recuerdos de su infancia escolarizada y con lo que él es como maestro en el presente. En suma, se la intención es poner en diálogo las diversas experiencias que emergen en la infancia y que tienen lugar en la escuela a lo largo de distintos momentos históricos, permitiendo dar cuenta de lo nuevo presente en una vieja escuela o de lo viejo que hace parte de una nueva escuela.

Objetivo general

Indagar narrativamente las experiencias escolares en la Básica Primaria de niños entre ocho y once años de edad, así como las narrativas construidas por su profesor sobre su propia infancia escolar recordada cuando estuvo en la básica primaria, posibilitando mayor visibilidad ante las formas de percibir la infancia y las transiciones identitarias, escolares y culturales que se presentan a lo largo del proceso de escolarización.

Objetivos específicos

- Articular narrativamente lo que cuentan los niños entre ocho y once años, sobre sus experiencias en la básica primaria.
- Determinar por medio de narrativas los recuerdos que el docente tiene de los ambientes que lo acogieron en la básica primaria como estudiante.
- Establecer posibles relaciones entre las narrativas infantiles acerca de la escuela y las narrativas de las experiencias infantiles escolares recordadas por el docente como estudiantes de básica primaria.
- Indagar por las motivaciones que tienen los niños y que tuvo el maestro en su infancia para asistir a la escuela.

Escenario de investigación

La investigación tiene lugar en la sede de básica primaria pío XII, de carácter masculino de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo, ubicada en el barrio San Javier, municipio de Medellín (Colombia). Dicha investigación, será llevada a cabo por dos maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, con la asesoría de un docente del grupo de investigación FORMAPH de la Facultad de Educación de la misma universidad, es importante precisar que el asesor es directivo docente en la institución Samuel Barrientos Restrepo.

Se utilizaron dos criterios principales para la elección de esta escuela: Primero, que fueran pública; segundo, que atendiera a niños de diferentes estratos sociales. Para la elección de los niños con los que se realizará la investigación, se tendrá en cuenta la autorización personal y consentimiento de los de familia, además, serán elegidos considerando ciertas características de relaciones interpersonales, de lenguaje y de rendimiento académico (alto, medio y complicado). Por último, el docente y los niños participantes manifestaran deseo por participar, además de esto

que lleve mínimo dos años en la institución y con el grupo. Como valor agregado interesantemente, se debe decir que el docente narrador de la presente investigación, coincidencialmente, también es egresado de básica primaria de la misma Escuela en que labora actualmente.

Resultados y análisis preliminares

Aquí se presenta los hallazgos preliminares de la investigación "Motivaciones en perspectiva". Descubriendo que los ambientes escolares pueden alimentar o no la motivación de los niños. En palabras de Santrock (como se citó en Naranjo, 2009), la motivación entendida como "el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido" (p.432), es decir, las razones propias y personales de cada individuo para asistir a un lugar como la escuela en momentos históricos diferentes. Por lo tanto, es importante reconocer las diferencias entre motivadores y motivaciones como señala García (como se citó en Naranjo, 2009) los motivadores son cosas que inducen a la persona a alcanzar un alto desempeño mientras que las motivaciones son reflejo de los deseos del individuo. De lo cual, se puede decir que el ambiente escolar resulta un elemento motivador para la infancia; a saber, la organización de la propia escuela, de las aulas, los métodos de agrupación de los estudiantes, el clima, los mismos agentes educativos tienen un efecto ya sea positivo o negativo, sobre el compromiso y las relaciones de los niños con sus compañeros y con los mismos maestros. Es evidente, que no se responde a cuestiones de arquitectura, la implicación se configura desde un entramado de relaciones, creencias, prácticas y actitudes que requieren una reflexión crítica.

Finalmente se resalta, que para el docente objeto de la investigación ésta exposición no incluye una exposición sobre las motivaciones que tuvo en su infancia escolarizada para asistir a la escuela, no se refiere a los espacios como motivadores, pero sí, más bien a las personas con las que estableció relaciones de amistad.

Referencias

Conceiçao, M. (octubre de 2013). Narrativa Experiencia y Reflexividad Autobiográfica: Por una epistemología del sur en Educación. [Simposio] *Segundo simposio internacional de narrativas en educación. Historias de vida, infancias y memoria.* Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, *33* (2).153-170.

Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, *23* (61). 11-22.

“Mudar de vida”: narrativas biográficas de crianças imigrantes

LUCIANA HARTMANN.

« Mudar de vida ». Em sua pequena fala, Ruben define bem uma das principais questões que envolve os processos migratórios: a mudança, que se traduz, em muitos casos, pela ruptura com referências, afetos, famílias, idiomas. Ruben não sabia que a sua mudança de vida seria do Congo para a França. Et voilá! A partir de então, ele passará a ser classificado, de acordo com a definição adotada pelo Haut Conseil à l’Intégration (HCI) francês, como um “imigrante”, ou seja, “pessoa nascida estrangeira, em país estrangeiro e ingressa na França nesta condição visando-se ao estabelecer sobre o território francês de maneira duradoura. ”

Ruben foi um dos pequenos imigrantes que conheci durante a pesquisa etnográfica que realizei em duas escolas públicas da cidade de Paris, no ano de 2014, sobre narrativas orais contadas por crianças imigrantes. O fato de estar trabalhando em Classes CLIN (Classe de Iniciação para crianças não-francófonas), que acolhem crianças recém-chegadas na França, rapidamente exigiu uma atenção para as relações ambíguas e não raro conflituosas entre o sentimento individual de ruptura e as políticas de integração implementadas pelo Estado francês.

A CLIN é uma classe especial que acolhe crianças entre 06 e 12 anos. Atualmente existem cerca de 50 dessas Classes de Iniciação em escolas parisienses, contabilizando aproximadamente 850 alunos[21]. A ideia de ensinar a língua francesa a jovens imigrantes, a fim de “promover seu acolhimento e integração”, conforme consta em diversos documentos oficiais do Ministério da

[21] De acordo com pesquisa realizada pela CASNAV (Centre Académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage), em 2009-2010 havia 57 CLIN em Paris.

Educação francês[22], remonta pelo menos cinquenta anos, coincidindo com a independência de colônias francesas e com o afluxo de grandes contingentes de imigrantes ao país. Embora a circular que oficializa a implementação das CLIN nas escolas francesas date de 1970[23], a primeira CLIN foi aberta em 1965 e em 1968 já se podiam contabilizar 39 Classes de Iniciação em funcionamento na França. Esta circular prevê que todas as crianças recém-chegadas passem por um período de adaptação na CLIN, que poderá variar de alguns meses até um ano, dependendo de suas necessidades. A meta é integrar a criança pouco a pouco na classe ordinária, correspondente, em geral, a sua faixa etária. Esse processo está pautado na ideia de que a integração parcial favoriza as trocas linguísticas com outros alunos, contribuindo para a aquisição da linguagem e da cultura (entenda-se, cultura escolar, com suas regras e normas, mas também cultura francesa em sentido amplo). O boletim oficial de educação nacional nº 10, de 25.04.2002, explicita esse aspecto:

> Si la maîtrise de la langue française dans ses usages oraux et écrits est une priorité, l'apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de l'école. Ainsi, l'intégration en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif mais aussi la modalité principale de scolarisation. (Carré, Sabrier, 2009)

Nesta estrutura, a língua francesa é considerada simultaneamente como objeto de estudo e como meio de acesso aos saberes locais.

Uma CLIN deve receber, no máximo, de 15 a 20 alunos ao mesmo tempo, mas essa quantidade varia bastante. Como o fluxo de alunos que chegam na França é imprevisível e possui características muito distintas, a escolarização deste público exige uma organização bastante maleável.

[22] Ver Boletins Oficiais do Ministere de l´Education Nationale, nº 141 de 02 de outubro de 2012 e 102, de 25 de abril de 2002, entre outros. Disponíveis em http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html
[23] Circular nº IV-70-37 de 13 de janeiro de 1970.

Percebi essa diversidade e imprevisibilidade que caracteriza a CLIN assim que comecei minha pesquisa, em fevereiro de 2014, na École Keller, que está localizada no 11ème arrondissement de Paris, conhecido por acolher trabalhadores imigrantes de diversos países. Na classe havia treze crianças, originárias dos seguintes países: Tchad (1), Senegal (2), Guiné-Bissau (3), Marrocos (2), Romênia (1), Portugal (1), Colômbia (1), Bangladesh (1) e Brasil (1). Nos meses em que a pesquisa se desenvolveu, chegaram mais dois alunos do Congo, dois da China e um dos Estados Unidos.

A primeira fase da pesquisa foi desenvolvida entre os meses de fevereiro e julho de 2014, com a participação direta de Noëlle, a professora da CLIN, que se tornou uma importante parceira de trabalho. Minha proposta foi aquela de realizar uma pesquisa etnográfica-participativa, na qual eu realizaria uma oficina com as crianças chamada “Petits narrateurs ou echangeons nos histoires”. Inicialmente planejamos 10 sessões de uma hora e meia por semana. Em poucas semanas, no entanto, ampliamos as sessões tanto em termos de duração, quanto na quantidade de semanas. As próprias crianças realizaram as gravações, fotografias e filmagens da pesquisa. Dei a cada uma delas pequenos cadernos para que eles pudessem escrever, anotar, desenhar ou lembrar as histórias que desejassem. As sessões mesclavam atividades lúdicas e situações de narração. Desde o início procurei deixar bem claro que as crianças tinham total liberdade para contar o que desejassem.

Expliquei às crianças que elas seriam “pesquisadoras”. Parto da premissa de as crianças, nas interações comunicativas com os pares e com os adultos, não apenas estão refletindo, mas também constituindo modos de vida e de relacionamento (Sarmento, 2002). Considero, portanto, as crianças podem trabalhar como “produtoras de cultura” (Cohn, 2005), como “sujeitos autônomos” (Montandon, L., 2007) capazes de atuar não apenas como interlocutoras em pesquisas, mas também como pesquisadoras e co-produtoras de dados e de reflexões (Alderson, 2005).

Neste contexto de interações comunicativas, as narrativas biográficas ocupam um lugar especial, pois possibilitam um acesso privilegiado às concepções, interpretações, sonhos e reflexões que as crianças têm ao respeito de sua realidade. Contando e ouvindo histórias, as crianças organizam as experiências vividas, ficando habilitadas, potencialmente, para refletir sobre elas e conseguir transformá-las.

As crianças imigrantes se deparam rapidamente, em todos os níveis das atividades que desenvolvem no novo país, das mais cotidianas às mais complexas, com o desafio da tradução. Esse exercício constante exige uma aprendizagem. A habilidade, a destreza, o sucesso na tradução está ligado, se adotamos a perspectiva de Tim Ingold (2010), a uma "educação da atenção". Esta envolve um "conhecimento sensível" gerado por uma forma de aprendizagem ligada à sensibilização de todo o sistema perceptivo. Como essa aprendizagem manifesta-se nas performances narrativas das crianças? Eu diria que através de estratégias verbais e dispositivos sonoro-corporais que combinam criativamente diferentes referências narrativas.

Vejamos o caso de Methélá; uma menina de seis anos, recém-chegada de Bangladesh. Quando comecei a pesquisa na École Keller, ela ainda se comunicava com muita dificuldade em francês, falando apenas palavras soltas, sem formar frases completas. No entanto, ela manifestava fortemente o desejo de contar suas histórias.

-Esta foi a primeira narrativa de Methelá, contada oralmente no dia 14 de março de 2014:

Cendrillon

Le mamam de Cendrillon... Elle est mort, la mort.
Elle a fait « Qua Qua !»
La mamam, elle a dit : « Cendrillon elle n´est pas lá».
Elle avait une petite poupée.

Como pode-se perceber, Methelá parte de um conto de fadas e esboça suas primeiras tentativas de contar uma história em francês, combinando elementos da cultura local (Cinderela) com formas de expressão que caracterização suas performances posteriores, como a fala de personagens e os sons onomatopaicos ("Qua Quá"). Em sua performance ela demonstra especial habilidade para representar as vozes dos personagens ("Cinderela não está lá. "). Esse dispositivo, conhecido por pesquisadores do campo da arte verbal como *reported speech*, é um dos principais dispositivos utilizados pelos contadores para conectarem os eventos narrados (o que é contado) aos eventos narrativos (o contexto de narração) (Bauman e Briggs, 1990).

-A segunda narrativa de Methélá, contada enquanto ela olhava os desenhos que havia feito em sua caderneta, no dia 25 de março:

Il était une fois... Il danse...
J´aime la pizza, de salade, de fromage. J´aime du lait. Ma mamam m´a donné du lait. Je m´endormis. Après je viens ici, je vais a la recreation. Mamam ella a venu. C´est comme une petite histoire: qua qua qua!
Mamam lit les histoires des livres, les histoires de rire. C´est bon. Ses cheveux sont comme ça. Ça c´est ma photo. Mamam m´a dit: « Tu es tellement belle, Methella. »

Ça ce ma poupée. Ça ce la maison. Ça ce l´école. Ça ce le jeu. Ça le la cantine, où je mange. C´est bon!

É possível perceber que esta narrativa é composta a partir de aspectos da vida cotidiana de Methélá, no entanto, a fórmula de início ("Era uma vez"), ao reestabelecer o vínculo com os contos de fadas, permite um enquadramento da narrativa numa estrutura que é utilizada convencionalmente na narração de histórias em língua francesa. O *reported speech* e os sons onomatopaicos são recursos novamente utilizados pela pequena narradora.

-Terceira narrativa de Methélá, escrita pela professora a partir do que ela lhe contava, no dia 10 de abril:

Moi et maman

Ma mamam me donne à manger du lait au chocolat.
Les deux filles arrivent du Bangladesh et une fille vient de France.
La petite fille de France grandit un peu.
Sa mamam lui dit: « Il faut aller à l´école. »
Alors, elle va a l´école.
Elle va en classe ensemble, avec le Petite Chaperon Rouge et la deuxième fille. On travaille bien en classe.
Pendant ce temps, mamam se repose. (...)

Aqui novamente acompanhamos a narrativa de uma história pessoal (conforme já está indicado no título), que é melhor compreendida se conhecemos o contexto de imigração de Methelá: ela e a mãe vêm de Bangladesh, o pai havia falecido e a mãe chega grávida à França. A irmãzinha de Methélá já nasce no novo país. No entanto, os contos de fadas se fazem novamente

presentes, desta vez através da menção à Chapeuzinho Vermelho, que acompanha a menina à escola. A presença de Chapeuzinho Vermelho é parte da integração que é reforçada na fala da mãe: “Tem de ir à escola. ”

-Última narrativa de Methélá, contada oralmente no dia 14 de maio, escrita no caderninho pela professora e revisada por esta no dia 22 de maio:

Le Garçon et le Serpent

Il était un fois un garçon qui s´appelait Sator et qui pêchait des poissons dans la mer.
Une nuit, pendant qu-il dormait, un serpent est entré dans sa maison.
Le serpent s´est sur son ventre, puis sur son visage. Le bebé qui était près de lui se mit a crier.
Quand Sator se reveille il vit la tête du serpent, la bouche ouverte et la langue sortie juste devant lui.
Il saisit le serpent à la gorge et l´étrangla.
Le petit bébe continuait a pleureur. Puis il s´est calmé, il pleurait tout doucement et enfin il sourit.
Il n´y avait plus de danger.
Remarque: le récit garde l´structure de début des contes des fées - “Il était une fois - mais Méthéla crée une histoire avec des références de son pays.

Como pode-se perceber, houve um trabalho minucioso da professora no sentido de estruturar a narrativa de Methélá de forma coerente, atribuindo-lhe início, meio e fim. Referências ao país de origem da menina parecem vir à tona, através da menção ao pescador e à serpente. No entanto, quando a mesma narrativa é novamente contada pela menina, para o registro em vídeo, percebe-se que os eventos narrados são mais complexos, a descrição mais detalhada e sua performance é

mais elaborada (ela representa diferentes personagens, com seus gestos e expressões específicos). Ela explora fortemente os sons onomatopaicos, pois percebe que sua audiência reage com risos. Ao invés de "era uma vez", Methélá usa a fórmula de início de um pequeno poema, aprendido na escola, passa a servir como referência de abertura (enquadre) de todas as suas narrativas. Durante a performance ela muda o nome do personagem, Sator, pelo de seu colega de classe, Mahmoud, que a assistia durante a gravação do vídeo. O evento narrativo (a performance) mostra-se mais importante que o evento narrado (o conteúdo), o que corrobora com a perspectiva de Richard Bauman (2004), de que a vida social organiza-se através de atos de linguagem que, embora ancorados no contexto, também o transcendem, porque estão ligados de maneira interdiscursiva a outras situações e outras enunciações.

O processo de aprendizagem de Methélá, assim como a aprendizagem de muitas outras crianças imigrantes na mesma situação, não pode ser pensado apenas em relação ao nível de aquisição da língua francesa, mas, num sentido mais amplo, em relação a todos os « conhecimentos sensíveis" (Ingold, 2010) adquiridos sobre distintos âmbitos, como as regras da escola, os tipos de estrutura narrativa, a atenção do público ouvinte...

Finalmente, acredito no potencial pedagógico e político do trabalho com narrativas orais e mais especificamente, narrativas biográficas, em vários aspectos, dentro e fora da escola. Contando histórias, as crianças desenvolvem sua imaginação, aprimoram sua criatividade e organizam as experiências vividas que, na dinâmica destes processos, podem, também ser transformadas.

Referencias

Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, pp.419-442.

Bauman, R. (2004). *A World of Others' Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Malden-Oxford: Blackwell Publishing.

Bauman, R. e Briggs, C. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*. Palo Alto, Annual Reviews, v. 19, pp.59-88.

Carre, D. e Sabrier, C. (2009). Travaux d'écriture : quels enjeux pour des ENAF ? *Cahiers Pédagogiques*. N. 473. Disponível em http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travaux-d-ecriture-quels-enjeux-pour-des-ENAF

Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Ingold, T. (2001). From the transmission of representations to the education of attention. In: H. Whitehouse (ed.), *The Debated Mind: evolutionary psychology versus ethnography***.** Oxford: Berg, pp.113-153.

Montandon, C. e Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*. Florianópolis, 25 (1). 105-126.

Sarmento, M.J. (2002). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. Pelotas, 12 (21), pp.51-69.

Construyendo la "condición de adolescencia". Un análisis que devela el estigma y la invisibilidad

DORIS AMPARO PARADA RICO.

Objetivo

Realizar la revisión del estado del arte del curso de vida denominado “adolescencia en relación con su génesis histórica y configuraciones disciplinares”, así como la visibilidad que ostenta en el contexto que le rodea.

Introducción

Con las proyecciones expuestas por Penagos (2007) según la Organización de Naciones Unidas (ONU), para el año 2020 el total de adolescentes entre diez y diecinueve años superará los mil trescientos millones, lo que significa para algunos autores y países, un aumento exagerado. De esta población, mil millones (86%) vivirán en países en desarrollo de África, Asia (excepto Japón) y Latinoamérica. La anterior asunción hace referencia a la magnitud de personas calificadas en algunos casos como “incapaces”, “problemáticas” y propiciadoras de gran natalidad en el mundo y que pueden conllevar a diferentes problemáticas de salud, educación, orden social, entre otras. No obstante, como lo refiere Giddens (2000),

> La mayoría de nosotros vemos el mundo según las características que tienen que ver con nuestra propia vida. Sin embargo, es necesario utilizar un punto de vista más amplio para saber por qué somos cómo somos y por qué actuamos de la forma en que lo hacemos. (p.29)

En ese sentido, para conceptuar la adolescencia, es necesario inicialmente hacer un recorrido histórico buscando su génesis y trayendo a memoria eventos que nos ubiquen desde el momento de su aparición, según Aristóteles (como se citó en Pasqualini y Llorens, 2010), el desarrollo humano se divide en tres períodos: infancia, niñez y juventud, en el pasaje de la niñez a la juventud, es decir, desde la pubertad hasta los veintiún años, el varón adolescente adquiere la capacidad de elegir libremente y de autocontrolarse, las características son definidas por el pensamiento clásico ya que estos tienen fuertes pasiones, que son mudables y volubles en sus deseos, que mientras duran, son violentos, pero pasan rápidamente. Su alto aprecio por el honor permite que no soporten ser menospreciados, indignándose ante tratos injustos; adoran la diversión y por consiguiente el gracioso ingenio que es la insolencia bien educada.

En esta descripción que hace Aristóteles puede verse como aparecen ya unos elementos que definen el camino a la denominación de adolescencia, siendo este delineado, un trazo inicial que presenta algún estigma y aseveración latente en la actualidad, a partir del cual se designa a este grupo humano cuando se le hace referencia. En estas definiciones se establecen etapas de transición en las que se propone que el ser humano se desarrolla e interactúa con los demás a partir de unas condiciones biológicas y psicológicas, dentro de las cuales, se concebía el periodo de adolescencia como una etapa de rebeldía y fuerza bárbara. Igualmente se pensaba que existían unas condiciones biológicas y psíquicas en el ser humano, las cuales permiten avanzar o aprender de acuerdo al desarrollo en el transcurso de tiempo alcanzando la madurez sólo al llegar la juventud.

Sin embargo, este concepto conlleva una historia, que se remonta alrededor del siglo XVIII, como lo presenta Escobar (2012), época de la revolución industrial en Europa, siendo los niños empleados en la industria textil, en las minas, en la industria siderúrgica; las cifras detallan que tanto en Inglaterra como Escocia en 1788, 143 correspondiente a dos tercios de los trabajadores de las fabricas eran niños. En este siglo y considerado como el de la Ilustración o Siglo de las Luces, una gran influencia del pensamiento y desarrollo de la pedagogía, con Rousseau y

Pestalozzi. El pensamiento de Jean Jaques Rousseau que marcó toda la pedagogía, aludía a los atributos sociales y políticos de una sociedad desfigurada en la que el hombre deja a un lado la bondad natural instaurada desde el pensamiento catolicista, dirigiendo la naturaleza de las relaciones con los individuos a una amoralidad neutra, daba valor a la psicología de los instintos y las emociones, creando los principios de una pedagogía que abarcaba desde la infancia, la adolescencia y, aún, la primera juventud. Ante este planteamiento se presenta la división en el trabajo, como en la escuela, desde los grupos por edades y se insertan conceptos de infancia y adolescencia.

El reconocimiento tácito que cumple el rol del estudiante como un modelo distintivo para una franja de edad instaura el valor simbólico de la escolaridad. Con las agrupaciones cubiertas por los adultos culmina según Perinat y Iñigo (2003) el proceso histórico que crea la adolescencia, como un grupo de edad protegido y dependiente, dedicado exclusivamente a prepararse para la vida e incitado a posponer indefinidamente responsabilidades y compromisos sociales.

En Colombia a finales de siglo XX, se comienza a ver al niño, adolescente y joven como un Sujeto de Derecho, por lo cual se promulgan leyes que promueven una protección y cuidado integral (Rojas y Alvarado, 2012). Entre ellas la Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, normativas que parten del reconocimiento conferido por la Constitución Política de 1991 a los adolescentes como sujetos con deberes y derechos, la cual en el artículo 45 establece a que el adolescente tiene derecho a la protección y la formación integral. El Estado y la sociedad, garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la educación, protección y progreso de la juventud.

¿Pero cómo son visibilizados estos adolescentes por las diferentes disciplinas?

Diversas teorías disciplinares se han encargado de definirla, entre ellas algunos autores como Freud (1905) lo denominan un periodo de metamorfosis, una entidad semipatológica en Cadavid (1924); un duelo del cuerpo infantil, o un nuevo cuerpo de características inéditas en cuanto a responsabilidades y creatividad desde Aberastury (1975); una etapa de crisis para Erickson (1971); una construcción social, cultural, histórico y contextual en la teoría de Hartman (2000); un estado permanente, desde la disolución de diferencias generacionales en Dolto, (1992); una etapa biológica con características específicas por grupos etarios según la definición de (OMS 1995 y Papalia, 2005), entre otras definiciones expuestas por (Feixa, 2015; Aberastury y Knobel, 1980; Alpizar y Bernal, 2003) definiciones que marcan estigmas y se encuentran rodeadas de situaciones históricas que han pautado cambios en la legislación para regular, controlar, agenciar a estas poblaciones y en la última década a promover su participación como ciudadanos jóvenes.

¿Cómo se han visto para la agenda pública y cuál es su impacto en esta?

A partir de las diferentes teorías diseñadas en las disciplinas y estadísticas que presentan cifras de mortalidad, natalidad, desempleo, víctimas de conflicto armado, entre otras, se han diseñado políticas públicas y normas en general, que intentan visibilizar a este grupo de personas, pero que también en ocasiones son el producto del Estado, sin la participación de los enunciantes principales, pero también es necesario reconocer que desde el año 2010 en Colombia, se han diseñado normativas en torno a la población que promueve la inclusión al campo laboral, el acceso a crédito y subsidio de vivienda, la participación o ejercicio político.

A continuación algunas de las políticas que han estado vigentes en los últimos años:

Tabla 1. *Normas y Políticas públicas en torno a la adolescencia durante el periodo 2000- 2016*

Norma – Política Pública	**Objeto**	**Población cubierta**
CONPES 173 de 2014	Lineamientos generales para la formulación, implementación y seguimiento de una estrategia para propiciar una adecuada inserción de los adolescentes y jóvenes en el ámbito socioeconómico.	Joven: "Toda persona entre catorce y veintiocho años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía" (Tomado de Ley 1622, Art 5).
LEY 1429 de 2010	Ley de Formalización y Generación de Primer empleo. Tiene por objeto la formalización y la generación de empleo, con el fin de generar incentivos a la formalización en las etapas iniciales de la creación de empresas.	Relacionada con la población que se denomina joven, esta Ley asume el grupo beneficiario como el menor a veintiocho años.
LEY 1780 de 2016	Por medio de la cual se promueve el empleo y el emprendimiento juvenil, se generan medidas para superar barreras de acceso al mercado de trabajo y se dictan otras disposiciones.	La presente Ley tiene por objeto impulsar la generación de empleo para los jóvenes entre dieciocho y veintiocho años de edad.

Norma – Política Pública	Objeto	Población cubierta
LEY 1448 de 2011	Ley de Víctimas, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.	Protección integral a los niños, niñas y adolescentes víctimas (Título VII, Artículo 181. Derechos de los niños, niñas y Adolescentes víctimas. Para efectos de la presente ley se entenderá por niño, niña y adolescente toda persona menor de dieciocho años.
LEY 1622 de 2012	Ley estatutaria de juventud.	Joven: "Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos.

Fuente: elaboración propia ,2016

Metodología

Este trabajo es producto de la revisión del estado del arte de la condición de adolescencia y su visibilización en las políticas públicas colombianas.

Pertinencia social

La reflexión frente a cómo se considera la adolescencia dentro del curso de la vida es muy un análisis relevante frente a la necesidad comprensión de las teorías hegemónicas para generar transformaciones sociales que aporten de acuerdo a las necesidades puntuales de cada grupo humano desde las políticas públicas.

Conclusiones

A pesar de tener políticas que abordan el mejoramiento de ingresos económicos y calidad de vida en la población joven y adolescente, con Gómez (2016) aún se observa, que además de tener menos oportunidades laborales, los adolescentes que son padres y madres reciben una penalidad 11,7% en sus ingresos por hora. Los impactos son mayores en magnitud para las mujeres (12,7%) que para los hombres (5,3%).

Se evidencia además una invisibilización como un "no ser" según Celedon (2014) en la agenda pública, lo que genera otro grupo de vulneraciones en términos de no tener y no acceder Y finalmente como lo plantea Barreto(2013) se hace necesario tener en cuenta las representaciones de los propios adolescentes varones acerca de ellos en sus diferentes actividades, incluyendo la crianza, pues esto contribuye con la construcción de políticas públicas orientadas a develar las dificultades y necesidades del Estado y la deficiencia que pueden tener las políticas públicas ya existentes.

Referencias

Aberastury, A. y Knobel, M. (1980). *La adolescencia normal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Última década*, *11*(19). pp. 105-123.

Barreto, J. (2013). La relevancia del conocimiento de las representaciones sociales de los adolescentes varones acerca de la paternidad en la adolescencia para el desarrollo de políticas públicas. *Subjetividad y procesos cognitivos*, *17* (2). pp.17-36.

Cao, M. (1997). *Planeta Adolescente. Cartografía psicoanalítica para una exploración cultural*. Buenos Aires, Argentina: Edición de autor.

Celedón, R. y Garri, M. (2014). Familias adolescentes: Entre no ser, no tener y no acceder. *Psicoperspectivas*,*13*(2). pp.67-78.

Escobar, F. (2012). El trabajo infantil desde la revolución industrial hasta la actualidad. [Tesis degrado] Universidad de Cantabria, España.

Feixa, C. (2015). Escuela y cultura juvenil: de la comunidad escolar libre al aprendizaje en red. *Revista Metamorfosis del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 3*. pp.6-15.

Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.

Gómez, C. (2016). Consecuencias de ser padre a temprana edad sobre los ingresos: Caso colombiano. *Ensayos sobre Política Económica, 34.* pp. 103-125.

Penagos, G. (2007). Red de prevención del embarazo adolescente en Medellín. Cambios en la vida de las mujeres adolescentes a consecuencia de los embarazos y partos de sus hijas/os nacidos entre los años 2002 y 2004 en Medellín.2007.

Perinat, A. y Iñigo, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial.* Barcelona, España: Editorial UOC.

Rojas, N. (2013). *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una experiencia.* [Tesis doctoral].

Arroyo, H., Pasqualini, D. y Llorens, A. (2010). *Salud y bienestar de los adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Buenos aires, Argentina: UBA.

La educación desde su quehacer pedagógico para propiciar oportunidades de aprendizaje en escenarios de paz, reconciliación y postconflicto

L Dora Inés Arroyave Giraldo
Juan Camilo Ochoa Céspedes .

Resumen

El presente artículo radica en la importancia de la educación en Colombia con miras a un periodo de reconstrucción posconflicto, en tanto que, el postconflicto comúnmente se centra en resultados político-económicos a corto plazo, por lo cual, el componente social a mediano y largo plazo pasa a un segundo plano, siendo este un factor preponderante para la no repetición del mismo. Así pues, el objetivo central reside en la reflexión que permita visualizar los aportes desde la escuela y el rol del docente a la reconstrucción del tejido social en una educación en y para el postconflicto que pueda contribuir desde perspectivas pedagógicas y proposiciones didácticas a la sensibilización de actores involucrados en el conflicto armado.

Palabras clave: educación, postconflicto, paz, victimas, reconciliación y prácticas educativas

Introducción

La intencionalidad del rastreo bibliográfico que se llevó a cabo pretende abonar el terreno de investigaciones que actualmente están en proceso con miras al postconflicto, a su vez intenta contribuir desde perspectivas pedagógicas y proposiciones didácticas a la sensibilización de actores involucrados en el conflicto armado; de ahí la importancia de tener en cuenta las lecciones

aprendidas en los países que sufrieron conflictos internos y de los aprendizajes que dejan las pasadas negociaciones de paz en el país y las comisiones de verdad en América Latina y otros lugares del mundo. La principal apuesta se basa en insistir en la solidez del sistema educativo como un posible escenario de postconflicto aludiendo a la siguiente pregunta: ¿Cómo la educación desde su quehacer pedagógico prepara y potencia oportunidades de aprendizaje en escenarios de paz, reconciliación y post conflicto? Es importante tener en cuenta las categorías de conflicto y postconflicto, puesto que, la línea divisoria de las posibles conceptualizaciones suele ser delgada y hasta invisible para el fenómeno en sí mismo. Un ejemplo de ello es la definición de conflicto que propone Pérez, Pérez: Fenómeno natural, inherente a la condición humana que, si se resuelve favorablemente supone una oportunidad para aprender. Si se busca una solución satisfactoria es imprescindible que las partes implicadas tomen conciencia de su existencia, decidan afrontarlo, dediquen el tiempo necesario e intenten buscar soluciones implicando a las partes. (2011, p. 15). Mientras que Tito Pérez, para la categoría de posconflicto la plantea como "una situación de salida o superación de la guerra que propone el establecimiento de procesos de concertación y negociación en los que participen, directa o indirectamente, los distintos actores armados y sociales que hacen parte del conflicto" (2011, p. 135).

Antecedentes

Es necesario conocer experiencias internacionales y nacionales que contemplen la educación en y para el postconflicto con el fin de establecer reflexiones que puedan ser tenidas en cuenta como posibles aprendizajes para el contexto colombiano. Para este caso se tomaron en cuenta los procesos llevados a cabo en Bosnia y Herzegovina, Sierra Leona y Medellín con el programa de Reintegración y Seguridad Ciudadana.

El postconflicto en Bosnia y Herzegovina tuvo que afrontar un período de transición del sistema socialista al capitalista. Para este periodo las instituciones y la infraestructura quedaron destruidas, incluyendo la educación, infortunadamente esta última fue utilizada ideológicamente para dividir la nación. Adila Pasalic Kreso (2008), en el trabajo "The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina" se ocupa de algunos de los impactos que la guerra produjo sobre la educación, en la actualidad según la autora se evidencian algunas consecuencias de la no planificación en términos de educación del fenómeno de postconflicto. Una de las problemáticas más importantes tuvo que ver con la división de los jóvenes por nacionalidades, religiones y lenguas, generándose la segregación y discriminación. La autora señala de manera explícita, la forma en como la educación, a través de los programas educativos y los libros de texto que allí se utilizaban, se promovía la intolerancia hacia otras nacionalidades particularmente en aquellos residentes en zonas de Bosnia y Herzegovina. Comenzando en el otoño de 1992, surgieron tres sistemas educativos separados basados en tres planes de estudio diferentes. Uno era serbio, adoptado principalmente del oriente de Serbia. El segundo era croata "importado" del oeste y del norte de Croacia. Y el tercero era bosnio, una versión modificada del sistema educativo de la Republica de Bosnia y Herzegovina antes de la guerra. La elección del plan de estudios en cualquier escuela dependía de la nacionalidad dominante en el territorio en el cual estaba localizada. En la actual Bosnia y Herzegovina, los estudiantes generalmente asisten a escuelas separadas, es un sistema mono-étnico. Los estudiantes son divididos junto con los planes de estudio, los idiomas, los libros de historia, los alfabetos y los estudios religiosos. Fenómeno por demás, retrogrado y contradictorio con las tendencias, políticas, programas y los objetivos educativos del milenio .

Como experiencia en el continente africano se citó el caso de Sierra Leona, y el trabajo titulado: Educación para la paz: en un entorno de posguerra; realizado por Diane Bretherton, Jane Weston y Vic Zbar (2003), este antecedente consistió en prepararnos y situarnos en un contexto

diferente; se hace mención a la promulgación y aplicación más que al contenido del concepto mismo, es decir, confecciona una metodología para la paz. La paz no es sólo lo que se hace, sino también una cualidad de la forma en que se hace: Las ceremonias, los ritos y las costumbres tradicionales, así como las comunicaciones electrónicas contemporáneas, pueden considerarse como agentes potenciales de paz. (Bretherton, Weston, Zbar, 2003, p. 3). Sierra Leona acude a la transformación desde el ámbito educativo vinculando todos los elementos del currículo entorno a los procesos de reconciliación, pero quizá lo más significativo es el rol del maestro como promotor de actividades en grupo, puesto que, ofrece la posibilidad de aprender acerca de la negociación, la cooperación y el trabajo en equipo. Y aunque los textos son importantes, en el desarrollo del currículo de la educación para la paz se recurre, sobre todo al juego de roles, los pasatiempos lúdicos y los proyectos de aprendizaje en colaboración, ya que, se considera que las actividades en grupo ofrecen la posibilidad de aprender acerca de la negociación, la cooperación y el trabajo en equipo. Además porque es una forma de paliar con las dificultades que posee el postconflicto en Sierra Leona en materia de recursos, considerando que es una nación pobre y corrupta según informes de Misiones de las Naciones Unidas, 2005.

A nivel local la Fundación Ideas para la Paz, en conjunto con los investigadores Juan Carlos Palou y María Victoria Llorente (2009), realizan un trabajo titulado: Reintegración y seguridad ciudadana en Medellín un balance de programa de paz y reconciliación (2004-2008). El trabajo aporta elementos a partir de un programa ejecutado durante casi cinco años, identifica los principales logros y obstáculos que atravesó la experiencia, además de los desafíos a los que se enfrentó en su momento. El contenido principal hace alusión al fenómeno del paramilitarismo urbano en Medellín, su hibridación con la delincuencia y las consecuencias que trajo para la ciudad, así lo manifiestan los autores:

> Para entender la naturaleza de los retos que enfrentó el Programa de Paz y Reconciliación: Regreso a la Legalidad, resulta clave hacer un recuento de la construcción de la presencia

> paramilitar en la ciudad de Medellín. […] Los demás bloques desmovilizados en el país fueron en su totalidad de origen rural, aunque algunos intentaron o lograron insertarse en las ciudades principales de las regiones en las que actuaban. […] En el caso de Medellín en cambio, el paramilitarismo sólo se consolida en la ciudad cuando entronca con una estructura urbana de corte delincuencial y mafioso. (Palou, Llorente, p. 8)

Respecto al fenómeno de la desmovilización, este contó con un área de educación y capacitación para el proceso de reinserción; el programa constaba de un módulo cero realizado por el SENA y tenía como objetivo "identificar los intereses y aptitudes, así como la posibilidad de que puedan ser desarrollados en una formación concreta" (Palou, Llorente, 2009, p. 23), luego los participantes iniciaban de manera formal su proceso educativo, sin embargo, podían adelantarse validando hasta el grado noveno con la ayuda del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación; para estos casos la Secretaria de Educación diseñaba un currículo pertinente, posteriormente los grados 10 y 11 se llevaban a cabo en instituciones formales con la intención de entrar en contacto con otros estudiantes y así promover la socialización con otros jóvenes en edad escolar.

La educación en escenarios de paz, reconciliación y postconflicto

Los conflictos armados internos han ocupado una buena parte de la atención de los académicos del mundo. Alentados principalmente por las confrontaciones más relevantes del siglo XX, dichas lógicas plantearon desde la academia explicaciones sociales y culturales que aportaron valioso conocimiento a la comprensión de estos fenómenos. En Colombia, especialmente la existencia del conflicto armado por más de medio siglo, ha sostenido y alimentado una inagotable producción académica. Sin embargo, el debate se ha centrado en cómo clasificar el conflicto armado interno en relación con las tipologías existentes. Una expresión de esto ha sido el debate

sobre si en Colombia hay (o no) una guerra civil, “Llamar "guerra civil" al conflicto que sufre Colombia me parece un error. Mayor equivocación es aún referirse a una supuesta "guerra civil" que los colombianos habríamos vivido ininterrumpidamente desde la independencia”. (Posada et al, 2003, p. 157). Ahora bien, a la hora de pensar en una educación en escenarios de paz, reconciliación y postconflicto es imprescindible considerar que “la victimización de civiles no es algo que diferencie a Colombia de las guerras que han padecido países como Perú, El Salvador, Guatemala, Sierra Leona, y tantos otros” (Posada et al, 2003, p. 159). Ante la polisemia del termino: “guerra civil”, “conflicto armado”, “guerra civil forzada”, “guerra contra los civiles”, en fin, “Los conceptos tienen que servirnos para definir situaciones, precisar diagnósticos. De lo contrario, evocan narraciones equívocas de la realidad, como sucede cuando se habla de la "guerra civil colombiana" (2003, p. 157). Derivado de esta problemática se encuentra una población especialmente en riesgo: niños, niñas y adolescentes reclutados por diversas circunstancias para engrosar las filas de grupos armados en zonas rurales y urbanas, obligados a participar directamente en las hostilidades, desempeñando diversos oficios los cuales están fuera de sus roles; son sometidos a desempeñar trabajos de adultos, tales como de pequeños soldados, ayudantes en cargas pesadas, espías, limpieza de armamentos, cocineros e incluso, algunos son sacrificados en actos terroristas y como esclavos sexuales, todas estas acciones afectan directamente el proceso de desarrollo, impidiendo que estos puedan tener una formación integral, armónica y equilibrada en sus vidas. Al respecto, el Comité Internacional de la Cruz Roja, expresa: Los niños se emplean a menudo para fines distintos de la participación directa en las hostilidades: pueden utilizarse como sirvientes domésticos o esclavos sexuales. Por esta razón, el término de uso común “niños soldados” suele considerarse demasiado restrictivo. (CICR, 2014, p. 4).

Para la comunidad, es confuso comprender a las personas que vienen de vivenciar y participar del conflicto armado, situarse en el lugar del otro y pensar en las heridas profundas e insatisfacciones no resueltas de sus infancias y juventudes; y es aún más difícil cuando algunos de

los miembros han sido víctimas de los fenómenos propios del conflicto. Situaciones que ubica a los reinsertados en riesgo de ser excluidos o en considerar la posibilidad de retomar las armas. Se hace necesario, sensibilizar a la comunidad frente a la situación por la que atravesaron estos niños, niñas y jóvenes que infortunadamente afectaron su proceso de la vida, sin embargo, la apuesta apunta a una reinserción adecuada y planificada de parte de las instituciones, trazando políticas, objetivos y acciones conjuntas que fomenten empatía, "perdón y olvido", para un proceso de reintegración exitosa. En ese sentido, el papel de la escuela en particular, es fundamental en procesos de reintegración, con una formación que piense a los niños, niñas y adolescentes desde todas sus múltiples dimensiones, procurando resarcir sus vidas, ayudando a cicatrizar sus miedos y favoreciendo una verdadera inclusión social, cultural y emocional, que evidentemente mejore su calidad de vida.

Continuando con las problemáticas que trae consigo el conflicto y la posible intervención de la escuela en el postconflicto, no es posible dejar de lado a otras víctimas del mismo, más concretamente a los mal llamados "desplazados", siendo este término un eufemismo que busca aminorar y opacar lo que este acontecimiento encierra en sí mismo. Una expresión fácil de digerir, pero más realista es el término "desarraigados", como esa condición en la que una persona es despojada de su vivienda, de su territorio, de sus afectos, de su patrimonio ancestral y cultural, así lo respalda Restrepo: hemos entendido que compartir un territorio es hacer de él un lugar de arraigo y encuentros en el que sean posibles los recuerdos y los sueños de todos; un lugar de obligaciones recíprocas que cohesionen un tejido social estable y seguro (Restrepo, 1999, p. 31).

Referencias bibliográficas

Bretherton, D., Weston , J., Zbar, V. (2003). Educación para la paz en un entorno de posguerra: el caso de Sierra Leona. Perspectivas. 33, 2, p. 1-15.

Cómite Internacional de la Cruz Roja. CICR. (2012). Protocolos adicionales a los convenios de Ginebra. Recuperado de:https://www.icrc.org/spa/assets/files/publications/icrc-003-0321.pdf (2015, 14 de agosto).

Hicks, D., (1993). Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula. Madrid: Morata.

Misión de las naciones unidas en Sierra Leona. (2005). Recuperado de: http://www.un.org/es/peacekeeping/missions/past/unamsil/factsheet3.html (2015, 16 de agosto).

Palou, J., Llorente, M. (2009). Reintegración y seguridad ciudadana en Medellín un balance de programa de paz y reconciliación (2004-2008). Informe Fundación Ideas para la Paz.

Pašalić, Adila. (2008). The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina. International Review of Education. 54. 3-4, pp. 353-374.

Pérez, G.; Pérez M. (2011). Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento. España: Narcea.

Pérez, T., (2011). Conflicto y posconflicto en Colombia: una mirada a la política de seguridad democrática. Magistro. Separata humanística. 10, pp. 129-150.

Restrepo Yusti, M., Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1999). Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

UNICEF, (2005). Objetivos de desarrollo del milenio. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/mdg/gender.html (2015, 16 de agosto).

MESA 5_16

TRAYECTORIAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA MOVILIZACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Coordinador: Henry Portela Guarín.

Comentaristas Luz Elena García García.

De turista por mi vereda

PAULA ALEJANDRA ORTIZ OCHOA.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar y desarrollar la propuesta pedagógica titulada “De turismo por mi vereda”, en la institución educativa Técnica Agropecuaria Mariano Melendro, con el fin de fortalecer en los niños la dimensión cognitiva socio-afectiva, ética y comunicativa, a través de la interacción con el medio ambiente.

Objetivos específicos

- Lograr que el niño reconozca la importancia de su vereda.
- Fomentar en el niño el cuidado del medio ambiente y el sentido de pertenecía por su vereda.
- Propiciar, mediante el currículo, la comunicación y la observación del medio en el que vive, la naturaleza de su entorno escolar y, desde sus dimensiones, un aprendizaje significativo, pertinente e integral.
- Vincular a la comunidad en la formación de los niños y niñas.

Resultados

La implementación de esta propuesta ha permitido:

- Desarrollar, en los niños, el sentido de pertenencia por su vereda y especialmente por el campo.

- Mejorar los desempeños académicos de los niños.
- Desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes en los niños.
- El surgimiento de nuevos proyectos de la mano de la comunidad.
- La vinculación de comunidad a la escuela.
- Sacar la escuela del escenario del aula de clase.
- Dar una nueva mirada al papel de la escuela de parte de los padres de familia.
- Trabajar los valores desde la familia.
- Dar a conocer, a los docentes, el contexto donde se desenvuelven.
- Realizar una contextualización del currículo.
- Potenciar la interdisciplinariedad y transversalidad.
- Potenciar los procesos de lectura y escritura en los educandos.

Impacto en la política pública

La presente propuesta tiene un gran impacto en la política pública debido a que, por medio de esta, se desarrollan los fines de la educación planteados en la ley 115 de 1994 los cuales, como los plantea Delval (1997), son fundamentales para el desarrollo de las diferentes políticas públicas, además que potencia los proyectos transversales, la convivencia escolar, la educación para todos. Expuesta en el marco de acción Dakar realizado en el 2000, la vinculación de la comunidad a las instituciones educativas, las competencias ciudadanas y para el trabajo, fortalece el trabajo en la preservación y cuidado del medio ambiente, incentiva la lectoescritura, los valores éticos y morales, desarrolla el currículo desde la historia, la ciencia y la tecnología, desarrollando así formación integral pertinente, integral y equitativa en la zona rural.

Trabaja las Bases y Compromisos Internacionales (metas del milenio) promoviendo la autonomía, la enseñanza en las escuelas primarias, la igualdad de género, la sostenibilidad del

medio ambiente, entre otros aspectos. Plan de Desarrollo Nacional (Prosperidad para Todos), abarcando temáticas de carácter significativo a nivel social, como lo es la paz y el amor por lo propio. El Plan de Desarrollo Departamental (soluciones que transforman), fomentando aspectos de cultura general y cultura ambiental. El Plan de Desarrollo Municipal (Ibagué con todo el corazón), promulgando la importancia de la zona rural dentro de las poblaciones. El Plan de Ordenamiento y Manejo de Cuencas Hidrográficas (POMCA), debido a la ubicación de la institución educativa geográficamente.

Promueve, especialmente, el desarrollo integral, pertinente y equitativo de la niñez en la zona rural del municipio de Ibagué.

Metodología

Para el desarrollo de la propuesta se utilizó una metodología cualitativa, la cual se basa en el análisis subjetivo e individual, como lo plantea Sampiere (2010), esto la hace interpretativa, referida a lo particular. En este caso, la población de la zona rural del Cañón del Combeima del municipio de Ibagué, orientada a decisiones; es decir, no se centra en hacer aportes teóricos, sino que su objetivo es buscar soluciones a las problemáticas presentadas en la institución educativa.

Para el desarrollo de las actividades presentadas dentro de la propuesta, se trabaja el constructivismo social, el cual es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget, el cual plantea la importancia de las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño. (Jean Piaget, 1952). Por su parte, Lev Vygotsky afirma que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores juega un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento. (Vygotsky, 1978). Mientras que David Ausubel, defiende que la psicología del aprendizaje verbal significativo es una introducción al aprendizaje escolar (Ausubel, 1963), y Jerome Bruner, postula la

importancia de aprender por descubrimiento (Bruner, 1960). Aun cuando ninguno de estos autores denominó sus planteamientos como constructivistas, sus ideas y propuestas ilustran las ideas de esta corriente. La cual sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo.

> Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. (Abbott, 1999)

Es decir la propuesta plantea, en sí misma y para su desarrollo, una multiplicidad de metodologías de aprendizaje, que se van desarrollando dentro y fuera del aula, de acuerdo a las necesidades del contexto y con la vinculación de la comunidad educativa.

Pertinencia social

La pertinencia social de esta propuesta radica en que trabaja diferentes políticas públicas que promueven el desarrollo de una educación y una formación integral, desarrollándose en los entornos inmediatos, en donde los niños y las niñas viven su cotidianidad. Esta pertinencia se refiere a la adecuación de los procesos, contenidos y fines educativos a las condiciones concretas de la comunidad rural del municipio de Ibagué, específicamente la del Cañón del Combeima donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Mariano Melendro, realizando de, este modo, procesos formativos correspondientes a las características culturales, sociales y geográficas propias de su contexto.

Esta observa la necesidad de que los agentes educativos reconozcan, valoren y sean respetuosos ante los intereses y tradiciones ancestrales de las comunidades rurales, que poseen características de orden social, cultural y étnico; formas propias de organización social, métodos ancestrales de producción, lenguajes, maneras particulares de relacionarse con el medio que los rodea , de tal modo que el proyecto construye, ejecuta y contempla una metodología participativa apropiada a estas comunidades del Cañón del Combeima (veredas).

"De turista por mi vereda" está llamado a desempeñar un papel clave en la transformación cultural, en el Cañón del Combeima del municipio de Ibagué, a la convivencia social, en paz y en armonía, sobre la base de la generación de un modo de vida democrático y participativo. Respetando así las características diversas de los educandos, en cuanto a la utilización de enfoques pedagógicos y dispositivos didácticos que sean apropiados y eficaces a sus necesidades y que, incluso, puedan aprovechar estas características para enriquecer y potenciar el aprendizaje. Construyendo nuevos ambientes de aprendizaje fuera de los espacios tradicionales (aula), pertinentes para colectividades como etnias, afrocolombianos, personas con necesidades educativas especiales, poblaciones con particularidades culturales, etc., que les permitan acceder al conocimiento, fortalecer su autoestima y plantearse proyectos de vida personal y colectivos conducentes al despliegue y realización de sus capacidades y potencialidades, tal como lo plantea el Plan de Desarrollo Decenal y el MEN.

Referencias

Abbott, G. (1999). *El Constructivismo como modelo pedagógico*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/constructivismo.htm

Brunner, J. J., Courard, H. y Cox, C. (1992). Estado, mercado y conocimiento: políticas y resultados en la educación superior chilena. *Flacso*, *3*.

Dakar, M. D. A. (2000). Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal.

Delval, J. (1997). *Los fines de la educación.*

Piaget, J. (1952). *Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del ninõ*. México D. F., México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard UniversityPress.

Proyectos pedagógicos: Educación para la salud con primera infancia por médicos en formación[24]

JHON HADISON AGUIRRE ESCOBAR

Introducción

La institución propone una formación médica con énfasis en salud comunitaria, que busca formar profesionales de la salud con sentido social. Contempla el estudio biopsicosocial de la infancia y adolescencia, con el fin de entender las condiciones de salud y desarrollar propuestas educativas en el marco de la Promoción de la Salud y la Atención Primaria en Salud (APS). Se resalta la importancia de una orientación pedagógica que dé sentido a dicha interacción. Para ello, fue necesario un equipo interdisciplinar de las ciencias sociales y la salud, encargados de diseñar y desarrollar una propuesta que permitiera el logro del propósito de formación, y así mismo garantizar los escenarios de práctica comunitaria para un proceso de acompañamiento a la comunidad, por lo cual se acude al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Risaralda, constituyéndose en una experiencia de interacción positiva entre médicos en formación y niños menores de seis años, sus familias y cuidadoras.

Comprende, tanto al médico en formación, como el desarrollo integral de los niños en positivo, es decir, desde sus capacidades y potencialidades, antes que desde sus limitantes o debilidades. Esta mirada permite asumir la experiencia como la comprende J. Larrosa cuando intenta separar la idea de *práctica* de la de *experiencia* "**eso significa pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo** (…)"

[24] Proceso de sistematización de una experiencia de formación médica con énfasis en infancia y adolescencia, desarrollada en el eje curricular de Salud Comunitaria de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas en Pereira-Risaralda-Colombia, iniciada en enero de 2015 y en curso durante el 2016.

(Larrosa, 2004, p.4) y en este sentido aclara "(…) la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, **me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy**, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad" (Larrosa, 2004, p.7).[25]

Ante qué metodología plantear, con qué enfoque y especialmente ante la pregunta por el sentido del abordaje comunitario de la infancia, surge una experiencia desde la que se reafirma la necesidad de avanzar en la formación médica integral, que de acuerdo con recientes investigaciones demanda pensar currículos y apuestas que trasciendan el plano técnico y asistencial, como expresan Hernández, Parra y Correal (2015),

> (…) los currículos de los programas de medicina a nivel de pregrado parecen estáticos, fragmentados, y hasta obsoletos. La formación no responde a las necesidades de los pacientes, y menos aún a las de la comunidad: hay **falta de compromiso social** de muchas escuelas de medicina con la salud de la población; persistencia de énfasis en el modelo biomédico; **deficiencia de conocimientos y habilidades por parte de los egresados para el manejo de la APS;** el aprendizaje está concentrado en la práctica en hospitales; hay **insuficiente formación para el trabajo en equipo y en humanismo**; el enfoque de los problemas corresponde a miradas técnicas que **carecen de una comprensión contextual amplia**; se pretende proveer salud a partir de encuentros episódicos más que de cuidados continuos(9) (p. 286).

Por lo tanto, la propuesta comprende la Educación para la Salud desde el marco de Promoción de la Salud con enfoque en la APS, que según lo manifiesta la OMS/OPS (1978) es:

La **asistencia** sanitaria esencial basada en **métodos** y tecnologías prácticos, científicamente fundados y socialmente aceptables, **puesta al alcance de todos los individuos y familias de la**

[25] En adelante, las negrillas son usadas por el autor del artículo, para destacar la importancia de las ideas expresadas por los respectivos autores de las referencias citadas.

comunidad mediante su plena **participación** y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar, en todas y cada una de las **etapas de su desarrollo** con un espíritu de **autorresponsabilidad y autodeterminación**.

Y de la misma forma se asume la promoción de la salud como:

> (…) **proporcionar** a los pueblos **los medios necesarios** para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe **ser capaz** de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente (OMS/OPS, 1986)

La idea de *ser capaz* resaltada en la anterior definición remite a la Educación para la Salud que según:

> La OMS la define como **el conocimiento e interés** por todas aquellas **experiencias** del individuo, el grupo o la **comunidad** que influyen en las creencias, actitudes y conductas respecto a la salud, así como a los **procesos y esfuerzos para producir cambios a fin de lograr un nivel óptimo de ella (**Higashida, 1995)

Concluyéndose que una apuesta de Educación para la Salud es ante todo una **experiencia** qué puede ser comunitaria, para lograr óptimos niveles de salud. Este es el sentido de la apuesta que acá se presenta.

Metodología

Se desarrolla con la participación de 4 cohortes de estudiantes de medicina y 406 niños. Los estudiantes fueron organizados en subgrupos, de 4 o 5 integrantes, con asignación de un hogar comunitario y un profesor/tutor cuya responsabilidad es orientar a los estudiantes en la adecuada interacción con la población.

El proceso contempla la formación en diseño y desarrollo de Proyectos Pedagógicos, AIEPI Comunitario, Caracterización del Desarrollo Personal y Social de los niños (Pineda, 2010), significación de actividades y rutas de atención en salud. Posteriormente se realizan 8 visitas a la comunidad para ejecutar la propuesta en el marco de la Pedagogía por Proyectos, la cual se entiende desde J. Jolibert (como se citó en Rincón, 2012) como:

> (...) **una de las estrategias para la formación de personas** que apunta a la **eficiencia y eficacia de los aprendizajes**, a la **vivencia de valores** democráticos, a través de un **trabajo cooperativo**, de colaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que **debe involucrar a todos los actores**: maestros-alumnos.

Y se realiza en al menos cinco momentos:

1) **Exploración:** Se realiza la caracterización individual y colectiva de niños en torno a su participación, cooperación con los otros, calidad discursiva y regulación, con el fin de identificar necesidades e interese en niñas y niños. (Pineda, 2010).
2) **Planeación:** Se procura la participación activa de los actores, de tal forma que se identifiquen las acciones que pueden contribuir con el desarrollo de los niños a partir de los referentes técnicos de Educación Inicial ofrecidos por el MEN (2014).
3) **Desarrollo:** Se ejecutan y registran las actividades, identificando logros, avances o retrocesos. Las actividades se significan de tal forma que se permita identificar las

exigencias/demandas que previamente requieren los niños para la realización de las mismas, así como también se analizan los aportes al campo/dimensiones del desarrollo y en articulación con las 18 prácticas de AIEPI Comunitario.

4) **Evaluación y socialización:** Se busca cerrar el proceso y especialmente el vínculo construido con la comunidad participante, se documenta en un informe final donde se relaciona el problema o necesidad identificada y abordada, el plan de acción, las dificultades presentadas y los posibles logros. Cada estudiante, relata su experiencia a manera de crónica como ejercicio meta cognitivo para la reflexión sobre los aprendizajes del proceso y presenta los productos comunicativos que dan cuenta de su experiencia.

Resultados

Se articulan acciones intersectoriales entre la comunidad participante, la Autónoma de las Américas y el ICBF Risaralda, lo cual garantiza la permanencia y continuidad del proceso.

Se desarrollan 52 Proyectos Pedagógicos de Educación para la Salud articulados con AIEPI Comunitario, especialmente relacionados con la salud mental, el cuidado del cuerpo, el funcionamiento de los sistemas respiratorio, digestivo, óseo, cardiovascular, el conocimiento de los pulmones, el corazón, las partes del cuerpo, prácticas de autocuidado y cuidado del otro, alimentación saludable, lavado de manos, entre otros.

Tres experiencias pedagógicas fueron presentadas en el IX Taller Latinoamericano y XIII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en la enseñanza del lenguaje de la Red Colombiana del Lenguaje en Bogotá (julio de 2015). Se han realizado 4 investigaciones de pregrado relacionadas con lactancia materna, desarrollo integral, desarrollo del lenguaje, una de ellas reconocida como mejor investigación en el Congreso Internacional de Investigación Científica (Panamá 2015).

Se tiene caracterizado el desarrollo personal y social de los niños del sector Barrios Unidos del Sur en Santa Rosa de Cabal.

Se creó el Semillero de investigación en Primera Infancia y se avanza en el proceso de Sistematización de la experiencia en el marco de la Maestría de Educación y Desarrollo Humano en el CINDE-Universidad de Manizales 2016-2017.

Se resalta la producción meta-cognitiva de relatos que a manera de crónicas dan cuenta de los aprendizajes y reflexiones realizadas por los médicos en formación, entre las que se destacan algunos testimonios[26]:

> Son tantas cosas las que aprendí este semestre con los niños del hogar que se me hace imposible no desear que ellos hayan aprendido mucho conmigo también. Quisiera enseñar tantas cosas, no solamente sobre la medicina, sino sobre la vida. Quisiera despedir este semestre con la plena certeza de que no solamente los niños y niñas de este hogar, sino de todos los hogares, tendrán una vida digna y crecerán bajo condiciones diferentes, que tendrán un ambiente familiar adecuado para el desarrollo de sus capacidades, que serán personas de bien y que estarán sedientos de conocimiento en todo momento. La realidad es diferente, y solo puedo culminar este ciclo teniendo en mente una cosa, y es que la lucha no termina; la enseñanza no termina aquí ni terminará en el momento en el que me gradúe, porque con pequeñas acciones y con pequeños pasos como los dados por nosotros este semestre, se podrán mejorar las condiciones para el desarrollo de los niños y niñas del país.

[26] Testimonios. Crónicas tipo relato de la experiencia. Informe final de proyecto pedagógico. Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Pereira. 2015-2016.

Discusión y conclusiones

La experiencia centra su atención en el proceso de formación de los estudiantes y es posible que deje abierta la inquietud por los resultados en la población participante, especialmente en lo que corresponde con los aprendizajes de las niñas y los niños. Sin embargo, se reafirma el interés de pensar el sentido de la formación médica con énfasis en la infancia y posteriormente rescatar aprendizajes de los niños, familias y cuidadoras, que refrendan y validen, o en cambio cuestionen el proceso avanzado, para ello la apuesta requiere mayor claridad de investigación y sistematización en el mismo proceso.

Desde los testimonios se logra percibir un cambio de actitud y comprensión frente al desarrollo integral de los y niños, se nota comprensión de la realidad contextual en la que ellos nacen, crecen y se desarrollan y se logra trascender la mirada biomédica hacia el enfoque biopsicosocial, con el cual se ve a los niños como sujetos activos, capaces de aprender e involucrarse, y no solamente como sujetos de patologías y enfermedad.

La apuesta motiva y reta la creatividad del médico en formación, le invita a conocer y profundizarse en un campo disciplinar como lo es la pedagogía y comprende en ejercicio los desarrollo neuronales de sinapsis y plasticidad, a partir de los referentes técnicos de educación inicial propuestos por el MEN de Colombia, especialmente en los pilares del juego, literatura, exploración del medio y arte, lo cual trasciende también hacia su formación interdisciplinar.

El diseño rescata el sentido de la APS, la Promoción de la Salud y la Educación para la Salud como estrategias relevantes para el cuidado de la salud. A su vez los estudiantes comprenden el valor y el sentido de sus actuaciones médico-pedagógicas y pediátricas, de tal forma que entienden su labor en un marco de derechos humanos, inclusión social, equidad de género y calidad de vida, desde las capacidades de la población y las suyas propias, destacándose la comprensión por el sentido de apostarle al desarrollo de los niños más pequeños, dando cuenta del valor y el

sentido que tiene la formación interdisciplinar, quienes en diálogo permanente y mutuo reconocimiento de sus áreas, experiencias y desempeños, logran coincidir en una apuesta común.

Referencias

Aguirre, J. (2015). *Caracterización del desarrollo personal y social de niñas y niños menores de 6 años, del sector Barrios Unidos del Sur (Reina/La Unión).*

Hernández, E., Parra, L. y Correal, C. (2015). Necesidades de formación para el desarrollo integral de la primera infancia: perspectiva desde un estudio regional. *Salud Uninorte, 31*(2), 284-294.

Higashida, B. (1995). *Educación para la salud.* México: Interamericana McGraw-Hill.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.* Bogotá, Colombia: Red de Lenguaje.

Larrosa, J. (2004). Conferencia la Experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios. La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI.*

MEN. (2014.). *Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral.* Bogotá.

OMS/OPS. (1978). *Organización Panamericana de la Salud.* Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19004&Itemid=2518

Pineda, P. (2010). *La caracterización: una mirada enriquecida de los niños.* Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Restrepo, H. y Málaga H. (2001). *Promoción de la salud: Cómo construir vida saludable*. Bogotá, Colombia: Editorial Médica Panamericana.

El lenguaje de las emociones en la formación de profesores. Configuración de sentidos a partir del ejercicio de la docencia

BERNARDA TOLEDO TOLEDO

Introducción

Con esta investigación se espera relevar un tema que hasta hoy se encuentra invisibilizado en la formación de profesores: el lenguaje de las emociones (Maturana, 2001; Echeverría, 2005; y Freire, 2003) y el sentido y lugar que ocupan estas en los discursos y acciones en dichos formadores.

Se pretende abordar el papel de la formación inicial docente, rompiendo con los preceptos que las lógicas de la modernidad han instalado desde su génesis en el sistema escolar. Así, al integrar comprensiones sobre el lenguaje de las emociones en los currículos de formación, se puede permitir a los futuros profesores, avanzar en la resolución de problemas con los que la escuela hoy se enfrenta.

El referente teórico de la tesis se articula a partir de los aportes de investigadores que abordan el tema desde distintas perspectivas. Es así como el biólogo, Humberto Maturana, propone una teoría de las emociones en estrecha e indisoluble conexión con el lenguaje; para este autor ambas dimensiones son constitutivas del ser humano. “Las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar” (Maturana y Bloch, 1996, p. 91). Juan Casassus (sociólogo y filósofo chileno), ha indagado en la importancia que tiene la incorporación de la educación del “ser emocional” en los contextos educativos formales, y por ende, en la formación de los docentes, proponiendo el desarrollo de competencias emocionales junto con la exploración de la conciencia y la comprensión emocional (Casassus, 2009). Por su parte, el neurobiólogo Antonio Damasio, ha puesto su atención en la biología de las emociones, distinguiéndolas de los

sentimientos, al mismo tiempo hace un llamado a considerar la importancia que tiene el estudio de las emociones en la construcción de la sociedad (Damasio, 2010, p. 199).

Desde las premisas de que somos seres emocionales, que las emociones son la energía vital que nos mueven a actuar (Casassus, 2009, p. 99), y que cuando cambiamos de emoción cambiamos de acción (Maturana, 2001, p. 8), es válido afirmar que el resultado de cualquier acción o proceso de aprendizaje estará fundado en una emoción.

> Consideramos que la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobretodo en competencias emocionales. Esto por diversas razones: como aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado. Esto permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad. (Bisquerra, 2005, p.100)

Objetivos

Los objetivos generales de la tesis son:

1) Comprender el proceso de configuración de los sentidos que los formadores de profesores otorgan al lenguaje de las emociones, en el ejercicio de su quehacer docente.
2) Proponer nuevas comprensiones para la reflexión e integración del lenguaje de las emociones en los procesos de formación docente.

Metodología

La metodología que se utiliza se basa en la "hermenéutica reflexiva" (Ríos, 2013), esta permite a través del proceso de investigación, develar de manera crítica en los discursos y acciones, los sentidos ocultos en el lenguaje, a través del análisis interpretativo de éstos. Al utilizar esta metodología, se saca a la luz el bagaje de orientaciones y referencias socialmente compartidos y

encarnados en los sujetos a los que se aplica el estudio, a través del "contenido vivo" de sus acciones y narraciones convertidas en "textos" susceptibles de ser interpretados (Ríos, 2013, p. 50). En definitiva, al develar los sentidos que allí se configuran, queda abierta la posibilidad de instalar acciones orientadas a una transformación que se articule con dichos sentidos.

Se utilizaron dos técnicas para el acopio de información: la "entrevista comprensiva" y la "observación reflexiva". En relación a la primera y siguiendo la perspectiva de Ríos (2013), esta "implica un proceso de interacción entre entrevistador y entrevistado, donde se despliega una historia personal, que forma parte de una historia colectiva" (p.114), es decir, es posible extrapolar la propia historia en relación al rol de formador, a todos quienes comparten esa experiencia. Y la técnica de "observación reflexiva" permite ir más allá de la observación superficial de los hechos, esta nos va sumergiendo progresivamente a través de "pensar reflexionando", en la profundidad y complejidad que tienen las acciones que se observan (Ríos, 2013).

La muestra de participantes está constituida por ocho (8) profesores que realizan docencia en carreras de Pedagogía, en distintas especialidades (Matemática, Informática, Ciencias, Educación Física, Educación Básica, Educación Diferencial), la muestra contempla paridad de género. Todos los entrevistados cuentan con al menos diez (10) años de práctica docente universitaria.

La investigación se realiza en cuatro (4) universidades chilenas, ubicadas en la ciudad de Santiago.

El análisis de los datos, en consecuencia, con la hermenéutica reflexiva, se ejecuta a partir del análisis estructural, "este permite descubrir aquello que en el discurso oral quedaba oculto a la comprensión del oyente" (Ríos, 2013, p.63), de este modo al liberar los textos del autor, éstos quedan en condiciones de ser analizados e interpretados.

Los discursos que se han utilizado para este análisis provienen de las entrevistas comprensivas, éstos han sido agrupados de acuerdo a los diferentes temas propuestos en la conversación con cada uno de los docentes: trayectoria académica, interacciones con los estudiantes, formación inicial docente, fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia, entre otros.

Cabe señalar que los resultados del análisis de los contenidos de las entrevistas, serán triangulados con las observaciones de clases que fueron recogidas en notas de campo y registros fotográficos.

Análisis y primeros resultados

A continuación y a modo de ejemplo, se presenta una estructura paralela que ha emergido de los discursos, ésta se encuentra tensionada en torno a una disyunción.

El eje semántico dice relación con el Proceso de Formación, la tensión que aquí se descubre se da en la disyunción Humanizador/No Humanizador.

PROCESO DE FORMACIÓN	
Humanizador	**No Humanizador**
Persona profesional	Profesional eficiente
Creador	Reproductor
Motivador	Rutinario
Desarrolla autonomía	No desarrolla autonomía (títere)
Centrado en el sujeto	Centrado en el objeto
Lúdico	Rígido
Proyectos de vida	Proyectos inmediatos
Espacios de diversidad	Homogeniza
Integra lo corporal	No integra lo corporal
Integra lo emocional	Integra sólo lo cognitivo

Los procesos de formación se construyen a partir de ciertas racionalidades filosóficas, epistemológicas y metodológicas. Uno de los procesos que asoma en las representaciones de los profesores es el "humanizador", versus el "no humanizador". Un proceso formativo humanizador, supone un profesor que tiene características muy desarrolladoras de sus estudiantes, es un profesional, creador, motivador, promotor de la autonomía en sus estudiantes y por tanto, centrado en el sujeto. Es un formador atento a los proyectos de vida, crea espacios de diversidad e integra lo corporal, lo emocional y lo lúdico. Un formador de profesores que asume este proceso, construye desde y con las personas, reconoce y respeta los contextos, los ritmos e impulsa al máximo las potencialidades de sus estudiantes. Se asemeja a una de las ideas que nos ofrece Freire (2003), de manera tan acertada para el tema que nos ocupa.

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo

como docente, tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. (p.40)

En oposición, tenemos aquellos procesos formativos "no humanizadores", detrás del cual encontramos un profesional centrado en la eficiencia, en cuanto busca reproducir el conocimiento, su actuar es rutinario, rígido; es un profesor centrado en el objeto, no desarrolla la autonomía de los estudiantes, teniendo una visión más bien homogeneizadora de los mismos. No integra lo corporal y considera sólo el ámbito cognitivo. Cuando prevalece un enfoque "no humanizador", el formador tendería a enfocarse en los resultados y productos por sobre el proceso; y en los contenidos por sobre las personas.

Impacto en la política pública

Un estudio de esta naturaleza, puede impactar en la política pública, en cuanto hace aparecer un tema que ha estado más bien ausente en las propuestas de formación docente, en tanto que la dimensión emocional es inherente y consustancial a todo ser humano. Aportar a la formación de profesores el reconocimiento necesario del diálogo con el lenguaje de las emociones, es ofrecer la oportunidad de avanzar hacia la construcción de comunidades que adquieren mayor conciencia y comprensión en sus búsquedas de bienestar, de justicia, de sana convivencia, de intercambio más generoso de los múltiples bienes culturales, espirituales, materiales, etc. que todo ser humano y grupo social anhela.

Pertinencia Social

Los desafíos que enfrentan las sociedades hoy, tienen que ver en cierta medida con la ausencia de herramientas que permitan un desarrollo humano que integre de manera más balanceada, al menos los siguientes tres dominios que constituyen al sujeto: *dominio del cuerpo, dominio de la emocionalidad y el dominio del lenguaje* (Echeverría, 2005, p. 21). Por otra parte,

hace ya dos décadas se nos propuso que la educación del siglo XXI debe transitar hacia el fortalecimiento de cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*; "cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global" (Delors, 1996, p.96). Sin embargo, los esfuerzos que las distintas comunidades hacen, aún no logran impactar de manera significativa en el logro de la equivalencia que se busca, un estudio de esta naturaleza, puede ser pertinente a los proyectos que aspiran al desarrollo integral de las personas.

Referencias

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 3*(19), 95-114. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf.

Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional.* Santiago de Chile, Chile: Editorial Cuarto Propio.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino.

Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje.* Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

Maturana, H. y Bloch, S. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. . Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

Ríos, T. (2013). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

Aula viva: vivencias escolares en el Tolima

SANDRA MILENA GRACIA GALICIA
CARMEN ELISA VELÁZQUEZ MOLINA
JOSÉ SÍDNEY SÁNCHEZ VARGAS

Justificación

La propuesta de sistematización de experiencias en Aula viva, parte de la lectura sobre las relaciones que se dan entre naturaleza-sociedad, al igual que la puesta en escena de las vivencias de estudiantes de pregrado y docentes del IDEAD-UT. Aula Viva, contribuye a una mirada crítica sobre las realidades que construye el estudiante, situación que se materializa en los trabajos de intervención que implementan sobre la misma comunidad en la que viven. Se reflexiona desde rutas de trabajo como el contexto social y cultural de la periferia, aprehensión critica del conocimiento, construcción de sujetos sociales; así como desde la educación como práctica de libertad y sin exclusiones, y de un maestro comprometido con la vida. Todas estas situaciones referenciadas permiten construir la escuela como un espacio de felicidad y de paz.

La pregunta

¿Cómo se articulan los conceptos propios de las ciencias con el contexto social y cultural para la construcción de una escuela de paz y felicidad en la periferia?

Objetivo General

Articular los conceptos propios de las ciencias naturales con el contexto social y cultural de la periferia tolimense donde tiene presencia el programa de licenciatura de ciencias naturales y educación ambiental para el proceso de construcción de una escuela de paz y felicidad.

Objetivos Específicos

- Caracterizar el contexto social y cultural de la periferia tolimense donde tiene presencia el programa de licenciatura en ciencias naturales.
- Fortalecer la construcción de conceptos propios de las ciencias con estudiantes de la licenciatura de ciencias naturales.
- Relatar las vivencias y el saber sabio de docentes que trabajan en la periferia tolimense donde tiene presencia el programa de licenciatura en ciencias naturales.

Aproximación al contexto social: CERES chaparral

El presente apartado se construye a partir de los datos alcanzados en la tesis de Maestría titulada "Educación y desarrollo humano. Una lectura desde la formación de profesionales en la modalidad de educación a distancia de la universidad del Tolima" (Gracia, 2014), que tuvo como contexto de estudio el municipio de Chaparral en el departamento del Tolima. El espacio geográfico que se toma como referencia, está ubicado al sur del departamento del Tolima, comprende los municipios de Roncesvalles, San Antonio, Ortega, Saldaña, Purificación, Prado, Dolores, Alpujarra, Natagaima, Ataco, Planadas, Rio blanco, Chaparral y Coyaima.

Se estima que la región alberga el 21% de la población del departamento del Tolima y casi un 50% de la extensión territorial del departamento. Se localiza entre la vertiente occidental de la Cordillera Oriental, la vertiente oriental de la Cordillera Central y el Valle del río Magdalena;

limitando al norte con los municipios de Cajamarca, Rovira, Valle de San Juan, San Luis, Guamo, Suárez, Cunday y Villarrica; al oriente con los departamentos del Huila y Cundinamarca; al occidente con los departamentos del Valle del Cauca y Huila, y al sur con el departamento del Huila.

En la realización de encuestas con egresados se obtuvo la siguiente información: de l46 egresados entrevistados, 44 son nacidos en el departamento del Tolima y están radicados en la región, por lo tanto, es un punto de partida para ingresar a la educación superior e indica el grado de aceptación de la educación a distancia en la región. Igualmente, es pertinente anotar que, en un alto porcentaje, los jóvenes culminan su bachillerato en la edad promedio del colombiano, es decir, 18 años. A pesar de que existe la convicción de estudiar, la mayoría se demora en promedio más de un año para ingresar al nivel superior de educación, debido a la ausencia de recursos.

Una vez consolidan una fuente de empleo o tienen recursos propios para poder costear sus estudios accede a la educación superior. Un alto porcentaje hace uso de créditos especialmente del ICETEX. Los encuestados reconocen las capacidades adquiridas en su proceso de formación como un conjunto de habilidades y valores que les permite desempeñase en profesión, al determinar el grado de relación con la formación adquirida y el acceso al desempeño actual como significativa, así como la obtención de una titulación profesional para el desempeño específico laboral. En este sentido, los egresados encuestados manifiestan el nivel de oportunidad al que han podido acceder con la presencia de la modalidad a distancia en su zona de residencia. Al respecto, es importante aclarar que, aunque los encuestados realizan sus estudios en los centros regionales en las cabeceras municipales, muchos provienen de zonas rurales ubicadas a grandes distancias.

Observar para construir conceptos

Este aspecto radica en la importancia de la observación como elemento didáctico en la construcción de conceptos en el aula de clases. Desde la experiencia investigativa adelantada con el semillero de investigación "Lenguaje y territorio escolar", se comparten en este apartado algunas experiencias logradas en dicho proyecto investigativo para de esta manera entablar un diálogo directo en lo referente a la construcción de conceptos dentro del aula de clase. Lo anterior, permite generar propuestas de construcción de conceptos, en los cuales los contenidos se basan en conceptos que funcionan como herramientas que tiene el ser humano para analizar, criticar, comparar, evaluar, juzgar y proponer a partir de la observación. La gran preocupación radica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la forma como los niños llegan a asimilar la construcción de conceptos, más que la forma como ellos memorizan o adquieren mecánicamente, los elementos que les permiten diferenciar términos o situaciones aparentemente similares a las que fueron utilizadas en el inicio del aprendizaje.

Recrear si es preciso simulando, que el estudiante responda a preguntas como: ¿qué es la escuela?, ¿qué son las ciencias naturales?, ¿cómo se articula la escuela con el contexto en la construcción de conceptos propios de las ciencias naturales? La construcción de conceptos hace referencia a todo aquello que se edifica o se produce, en este caso, construir conceptos es recoger toda la información adquirida por los sentidos para transformarla en conocimiento, el concepto se construye no sólo con la presencia de todo aquello que rodea, sino con la actividad que cada individuo establezca y desarrolle en forma particular y colectiva.

En toda construcción de conceptos, la labor del docente debe estar enfocada a comprender y hacer comprender aquello que no es de fácil comprensión, siendo esto muy importante en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación; al tiempo, este autor afirma que los profesores de ciencias naturales chocan con el hecho de no entender que no se entienda.

El trabajo permitió la construcción de trabajos de grado con los estudiantes especialmente en el CREAD de Falan, en los cuales la paciencia, el liderazgo, la réplica de modelos y la labor artesanal de estudiantes y maestros facilitó espacios felices y de paz. Algunos trabajos son los siguientes:

- **Texturas del suelo y ciclo del agua**. Un estudio de construcción de conceptos sobre texturas del suelo y ciclo del agua en la institución educativa Diego Fallón.
- **Relaciones interespecíficas en el ecosistema.** Un estudio de construcción de conceptos en el aula con estudiantes del grado cuarto de la I.E. normal superior Fabio Lozano Torrijos, sede 16 Cavandia del municipio de Falan Tolima.
- **Apropiación conceptual sobre propiedades de la materia.** Estudiantes del grado primero de LA I.E las pavas.
- **Huellas verdes: una alternativa de cambio.** Hacia el conocimiento de la biodiversidad local de la vereda Piedecuesta formando jóvenes líderes del ambiente,
- **Estados de la materia y plantas medicinales.** Un estudio de construcción de conceptos en el aula con estudiantes del grado segundo de la I.E Fe y Alegría del municipio de Armero Guayabal.
- **Aguas residuales y plantas acuáticas "berros".** Un estudio de construcción de conceptos en el aula con estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos de Falan Tolima.

Relatos de vida (Apartes de las vivencias de tutores y estudiantes)

Desde Ibagué se desplazan la gran mayoría de tutores, siendo esta una de las actividades que enriquece la vida del tutor, pues le permite conocer la realidad educativa del departamento, la infraestructura y las miles de dificultades a las que están sometidos todos y cada uno de los habitantes, como las opciones de formación académica superior, debido a la distancia que los separa de las ciudades, que es donde generalmente se posicionan las instituciones educativas de educación superior y, por ende, a lograr empleo, o una manera de subsistencia digna, en sus lugares de origen, agudizando la pobreza, y por qué no, problemas como la salud, en la medida en que no hay centros hospitalarios ni de cobertura y menos de atención a casos especiales, obligando así a que muchos jóvenes permanezcan sin ningún horizonte claro, sin posibilidades de salir, lo que los obliga a continuar por los senderos de los abuelos y padres, sin la esperanza de una mejor calidad de vida.

Casimiro del Dolor

Casimiro tutor del programa de licenciatura en ciencias naturales vive en la ciudad de Ibagué, labora con el programa los días sábados. Para llegar a su destino donde realiza las tutorías debe recorrer en un bus un poco destartalado diez horas por carreteras destapadas, en un terreno agreste, montañoso y árido. En el camino va quedando la polvareda y a lado y lado de la carretera se ven algunas cruces que traen a la memoria la realidad del conflicto armado en Colombia. La llegada al pueblo en el último bus, hace que tenga que caminar de prisa porque pronto serán las 7 pm, hora en que la ley del monte indica que todo el mundo debe estar en casa. No hay tiempo para cenar, simplemente una gaseosa para bajar el sabor a tierra que hay en los labios. Para completar no hay agua en el único hotel. Es necesario llegar a la pieza y con una luz tenue acabar de organizar el encuentro académico con los estudiantes. Las horas en carro, la situación tensa hace que el cansancio domine la escena y pronto se duerme.

Es el nuevo día, hay un poco de agua, se busca un desayuno rápido para ir al encuentro tutorial. El trabajo académico hace olvidar las penas y las incertidumbres de este pueblo.

Transcurren dos horas cuando se escuchan ruidos, voces, gritos, de todos los calibres. La calma alegre del aula de clases se convierte en nebulosas y desesperos. Los estudiantes murmullan, unos gritan, otros están al borde de la histeria. De pronto, uno dice hay que salir, y todos salen desesperadamente. Alguien grita profe por acá y señala un camino de herradura. Por el camino cuenta que otra vez se tomaron el pueblo, profe siga por acá hasta llegar a la carretera, con suerte es posible que un carro de los que sale lo pueda recoger.

Así, termina esta tutoría…

Estudios de caso. Es la oportunidad de conocer un poco en detalle la situación que viven algunos jóvenes que ingresan al sistema de educación a distancia.

Pedro de la amargura

Pedro de la Amargura, es un joven campesino oriundo del corregimiento del dolor, ubicado en un municipio distante de la capital. Es el año 2010 y finaliza el bachillerato académico. Su padre, un agricultor curtido por el sol, tiene en la mirada la angustia por sus hijos. Los años que había vivido laborando la tierra le han enseñado las cosas de la vida, como la honestidad, la responsabilidad y el deseo de vivir. Actualmente está enfermo, la mamá de Pedro se encuentra en la edad dorada. Pedro, por lo tanto, no puede aspirar a salir de la finca, debe cuidar de los viejos. Pedro, buen estudiante en el bachillerado quiere continuar estudiando. En el colegio les han indicado de la existencia de la Universidad con modalidad a distancia. Pedro se matricula y comienza a estudiar. La responsabilidad de la finca le quita tiempo, varias veces ha estado con la idea de dejar la Universidad, los semestres avanzan y la finca le quita mucho tiempo; sus padres por las enfermedades y avanzados en edad, también frenan un poco el tiempo para el estudio. ¿Qué puede hacer Pedro Amargura ante la necesidad imperante de continuar estudiando, de cuidar a sus padres y trabajar en la finca?

Referencias

Galicia, S. M. (2014). *Educación y desarrollo humano. Una lectura desde la formación de profesionales en la modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima desde el CERES "Dario Echandia" de Chaparral – Tolima* (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Comprensión de las transformaciones socioeducativas desde el pensamiento crítico en los posgrados del Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud -CEANJ - de la Universidad de Manizales y el Cinde

LIGIA LÓPEZ MORENO

JAMES MELENGE ESCUDERO

Resumen

El siguiente artículo tiene como propósito, presentar las reflexiones que en torno a las trayectorias del pensamiento crítico y la movilidad social, presentan los posgrados del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, en particular, la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Se presentan cuatro trayectorias: 1) Una postura ético y política; 2) El agenciamiento social; 3) El trabajo colaborativo desde la investigación y 4) El currículo articulado al pensamiento crítico, la teoría y la pedagogía crítica. Este trabajo, se deriva de las reflexiones que en torno al tema propuesto, se han venido produciendo en el marco de la investigación curricular que se realiza con el equipo académico

Introducción

"Es urgente emprender la investigación y los experimentos educativos que traten de superar con ahínco ese inmenso vacío que deja la Educación Académica, alejada radicalmente de la problemática social de los más pobres".

P. José María Vélaz s.j

Teniendo en cuenta la tendencia del pensamiento crítico que cuestiona el orden social, las decisiones de carácter político, las tradiciones enmarcadas por discursos y las maneras de comprender las tramas socioculturales, presentamos esta ponencia, como reflejo de una trayectoria que los posgrados del CEANJ han venido trazando durante sus 30 años de formación en la región, en el marco de una apuesta ética y política, que ha demandado de la formación posgradual, un pensamiento crítico anclado en la necesaria transformación social.

Desde este punto de vista, la formación avanzada del CEANJ estimula a los/as participantes, a hacer de la investigación una mediación para la comprensión de la realidad local, regional y nacional, y de las condiciones en las que lo humano y lo social devienen y existen en contextos diversos y plurales. La apuesta pedagógica permite expresar en el ejercicio profesional, una postura ética y política, mediante estrategias emergentes, la validación de modelos alternativos para la solución de problemas de los grupos menos favorecidos, la investigación pertinente, la producción de conocimiento situado, la difusión, socialización y comunicación de experiencias contextuadas en nuestras regiones, y, creativos procesos de producción investigativa y de intervención. Lo anterior, es indispensable para potenciar un tipo de investigación, que genere mejores lecturas críticas de la realidad objetiva y subjetiva de lo humano y en consecuencia, una investigación a partir de la cual emerjan propuestas de desarrollo educativo y social, innovadoras, pertinentes y relevantes, que cualifiquen la vida de las personas, las dignifiquen en su condición humana, las fortalezca en su potencial de construir vínculos con otros(as), y que se apunten a instituir una sociedad equitativa y justa .

Los argumentos previos, nos llevan a formularnos preguntas como: ¿Cuáles son las trayectorias del pensamiento crítico para la movilización social y educativa, posibles de construir en los programas de posgrados en educación?

Primera Trayectoria: El sentido ético-político de la investigación y el desarrollo, en la formación

Este artículo, pone en evidencia una apuesta ético-política de los/as programas de formación avanzada del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y, en particular, la propuesta curricular de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Los/as participantes, durante su proceso de formación aprenden a construir trayectorias del pensamiento crítico a través de la formación investigativa, para realizar procesos de transformación y movilización social, comprendiendo de esta manera, que su rol como investigadores/as, es el de leer críticamente la realidad de sus contextos y derivar agenciamientos de nuevas prácticas educativas y sociales emancipatorias en los contextos en donde ellos/as realizan su trabajo.

El sentido valorativo del significado y alcance de la investigación opera al interior de las comunidades académicas, entre sus propios miembros, como sistema de creencias , y en lo social como forma de trabajo especializado. La Maestría ha considerado que la investigación es la estrategia fundamental para la generación de conocimientos que potencien el desarrollo humano y social y, permitan agenciar transformaciones sociales desde el campo de la educación y desde una concepción Aprender a investigar investigando . Por ello, es importante que la investigación se realice en y desde las prácticas educativas y sociales; desde dentro de la escuela y de las comunidades, afectando la vida cotidiana de sus aulas y contextos.

Ya, Stenhouse, L. (1987) , establecía la diferencia entre dos tipos de investigación: la investigación sobre la educación y la investigación en la educación, esclareciendo el sentido político de la misma. Se refería a la primera, como aquella realizada por científicos, profesionales que poco tienen que ver con la práctica. Y, en la segunda, destaca el papel activo de los/as maestros/as, investigando su propio contexto, generando procesos de reflexión crítica entre teoría y práctica y el consecuente impacto en la emancipación y transformación educativa.

Como campo de conocimiento, la educación es una categoría compleja por cuanto el ser humano que se hace tema de sí mismo, ha hecho de la educación un tópico de sus propias explicaciones y comprensiones. En el marco de estas argumentaciones se ha desarrollado una serie de categorías conceptuales que en su conjunto y a partir de sus entrecruzamientos han dado origen a un tipo particular de conocimiento científico sobre lo educativo, que bien podría llamarse, en una primera aproximación nominal como "conocimiento de lo educativo". Dentro de este ámbito especial de conocimiento han emergido y se han posicionado otros subconceptos que refinan la comprensión sobre lo educativo, tales como: formación, educabilidad, enseñabilidad, evaluación, currículo, didáctica, transposición didáctica, aprendizaje, enseñanza, mediaciones educativas, interacciones educativas, administración educativa, etc.

No obstante, la investigación en la educación, propuesta por Stenhouse, L. , implica un compromiso con la transformación de las prácticas vividas en los contextos de los/as educandos. Tiene de por sí, un carácter político, y el proceso es vivido con la corresponsabilidad de quienes hacen la experiencia. Las voces de los distintos miembros de la escuela y de la comunidad, cobran sentido en tanto son reconocidos como auto-determinantes de los procesos sociales, históricos, culturales y políticos. Y como lo hizo notar Bernstein, B. (1985) : "las principales agencias de socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de compa- ñeros (grupo de pares) la escuela y el trabajo" (p. 5).

"*La universidad como institución moderna se ha configurado como espacio del saber. A las escuelas se debe llevar el discurso y de ellas se espera poder verificar que lo que piensa la academia es lo correcto. La pretensión de verdad y la voluntad de poder de la academia es resistente a encontrar saberes válidos en otros lugares [...]. Quisiera pensar que las ONG's y los*

maestros (investigación de aula) avanzan en este campo y que su significativa presencia en las convocatorias públicas de IDEP, se deba al reconocimiento de que la verdad está en otra parte"

De ahí que la investigación tenga un sentido ético y político para el/la magister egresado/a y se encuentre vinculada a sus prácticas, a sus contextos y a la intención de la transformación. Ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad .

Segunda Trayectoria: El agenciamiento social

Anthony Giddens (2003) afirma que ser agente y agenciar es:

Ser capaz de "obrar de otro modo", significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros (p. 51) .

Los cambios que se están gestando a niveles mundiales (tecnológicos, económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros), impactan la vida cotidiana de los seres humanos, produciendo cambios en las formas de ser y hacer. Efectivamente, se habla de un cambio de época, en la que han cambiado los escenarios, los tiempos y en la que el ser humano construye nuevos sentidos, nuevas lógicas de comprensión de la realidad.

Tomando en cuenta este orden de ideas, es imperativo que los programas de formación avanzada ubicados en el campo de las ciencias sociales y humanas, asuman un rol de agentes de

transformación en sus procesos de formación e investigación, de tal manera que contribuyan al conocimiento de las múltiples realidades, en función de proponer alternativas y nuevos horizontes de futuro. Lo anterior, implica para nuestra maestría basada en los ejes de Educación y Desarrollo Humano y con una propuesta formativa orientada hacia la investigación, el compromiso de revitalizar y redimensionar sus estrategias pedagógicas considerando el aporte hacia la transformación social. En este marco, la Maestría desarrolla procesos pedagógicos que contribuyan a generar un conocimiento social aplicado, en función de aportar a la superación de problemáticas sentidas como la desigualdad, la exclusión, la pobreza, entre otros .

Por ello, dentro de la formación de magísteres es necesario promover el ejercicio del agenciamiento social, de tal forma que los/as participantes puedan cumplir un rol destacado en sus contextos próximos, como agentes para el cambio frente al paradigma educacional tradicional. Para lograr lo anterior, es preciso incorporar al proceso de formación de los/as participantes, la estrategia pedagógica de la "Practica Reflexiva" la cual se basa en la integración de la acción con la teoría y el dialogo de saberes, mediante la articulación del conocimiento adquirido y las experiencias, para resignificar la comprensión de las realidades y por esta vía, contribuir a su cambio.

Esto se concreta mediante el diseño, implementación y desarrollo de un dispositivo pedagógico denominado **"Propuesta educativa para el agenciamiento social"**, cuyo propósito central es servir de herramienta pragmática en la integración del conocimiento logrado, en función de aportar a las transformaciones de realidades sociales locales, de tal forma que se activen sinergias más amplias para proponer elementos de intervención de las problemáticas que afectan a las comunidades, generando conciencia colectiva y fortaleciendo el tejido social.

Tercera Trayectoria: El trabajo colaborativo desde la investigación

Los procesos pedagógicos de la formación posgradual, privilegian los talleres de línea como escenarios proclives a la formación de investigadores/as a partir del reconocimiento de sus experiencias situadas, de sus vivencias, de las problemáticas que emergen de sus contextos de realidad. Cada taller de línea se convierte en un espacio donde la investigación deviene práctica social. En este sentido la Maestría también ha asumido los postulados de la pedagogía activa que han dado soporte epistemológico al modo como se orienta el aprendizaje de la investigación en el estar investigando. Así mismo, la Maestría asume el pluralismo epistemológico y metodológico como principio orientador de los campos de Formación Investigativa y Práctica Investigativa.

Con el fin de crear las condiciones de posibilidad del pensamiento autónomo en los participantes del programa, la Maestría ha definido como un imperativo pedagógico la formación de investigadores en horizonte de la modernidad reflexiva. Bajo esta misma perspectiva, la Maestría ha concebido que esta autonomía de pensamiento debe estar coligada al manejo de técnicas de investigación que le permitan a los participantes del programa fundamentar sus posiciones a partir del estudio sistemático de las realidades en torno a las cuales defienden sus posturas.

Cuarta trayectoria: El currículo, el pensamiento crítico, la teoría y la pedagogía crítica

Un currículo así pensado, dialoga con corrientes de la teoría crítica, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico. En efecto, la pedagogía crítica, se sustenta en la teoría crítica, por las posibilidades que esta brinda de hacer lecturas críticas de la realidad, respondiendo de maneras alternativas a las soluciones de los problemas a través de la investigación y propuestas educativas innovadoras. Giroux, H. (1997), afirma, que la Pedagogía crítica, es la “Teoría que propone a través de la práctica, que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica dentro de su sociedad” . Así mismo, Freire, P. (2003), en otras palabras, nos advierte que, es una teoría y práctica (praxis)

en la que los estudiantes alcanzan una Conciencia Crítica . La pedagogía para Freire consiste, ante todo, en una reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades .

Esta mirada general de algunas problemáticas, lleva a replantearnos como profesionales de la educación, de las ciencias sociales y humanas, nuestro papel en un contexto social cada vez más afligido por problemas estructurales y focaliza la discusión en la educación como alternativa especialmente significativa para el desarrollo. Desde esta premisa, se sustenta la necesidad de aumentar el esfuerzo en la formación de docentes, y profesionales que han venido entrando masivamente al sistema educativo, para que desde sus escenarios de actuación cualifiquen programas y proyectos potenciadores del desarrollo humano; esta formación les permitirá enfrentar los problemas derivados de la pobreza, o mitigar sus efectos sobre la población, especialmente aquella más vulnerable: niños(as), jóvenes y mujeres.

Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista Colombiana de Educación. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein05.pdf

Freire, P. (2003). El grito manso (Educación General N° 13). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Giddens, A. (2003). La constitución de la sociedad. Buenos Aires. Pag. 51

Giroux, H. (1997).Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas, Paidós, Barcelona.

Herrera, J. D. (2000). La investigación como práctica pedagógica. CBA, Bogotá.

Manassero & Vázquez, (2000). Creencias del profesorado sobre la naturaleza de la ciencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37, 187-208

Maestría Educación y Desarrollo Humano (2016). Guía para la elaboración de las Propuestas educativas para el agenciamiento social. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y Cinde.

Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN: 1409-4703. Volumen 14, Número 2 Mayo - Agosto pp. 1-23. Recuperado de:
http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a20v14n2.pdf

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. En Revista: Pedagogía y Saberes No.31. ISSN: 01212494-31. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Col. Pags. 26-34. Recuperado de:
http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659/651

Stenhouse, L. (1987): La Investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid.

MESA 5_17

PENSAMIENTOS, RELATOS, GENTE, EN CLAVE DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

Coordinadores: Maria Helena Ramire Cabanzo Y Alberto Montalvo Castro

Comentaristas: Ana Brizet Ramirez Cabanzo y Monica Yazmin Cuineme

Una mirada alternativa desde la educación popular, al flagelo de las SPA en la escuela pública bogotana

ANDRÉS MAURICIO PÁEZ OCHOA

Objetivos

- Reflexionar los conceptos asociados al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y otro tipo de adicciones en la población escolar de Bogotá (IED Nydia Quintero de Turbay).
- Analizar el papel del Estado, el mercado, los medios de comunicación y la estructura familiar en jóvenes y niños de escuela pública.
- Discutir alternativas pedagógicas como la educación popular para entender y solucionar fenómenos como el consumo de SPA (IED Nydia Quintero de Turbay).

Introducción

Es claro que los niños y jóvenes de ciudades como Bogotá cada vez se hallan más expuestos a riesgos de todo tipo, análogos a la extensión de la globalización y relacionados con fenómenos particulares, que en países como Colombia intensifican el peligro sobre esta población, pues a la condena del consumismo y el aislacionismo, comunes en países pobres y ricos, se deben sumar elementos como el conflicto armado, el abandono estatal, la opaca respuesta de la escuela, la violencia generalizada y el uso de SPA, asociado a los fenómenos descritos.

Así, se hace necesario reconocer dos consecuencias: por un lado, la evidente relación del consumismo como fenómeno irreflexivo del mundo actual, con el uso de drogas de todo tipo. De otro lado, la necesidad de ampliar el concepto de adicción, no solo a las drogas narcóticas, sino a

tendencias como la ludopatía, la adicción a la comida, conductas autodestructivas y lo que de ello se deriva: depresión, ansiedad, suicidio, etc.

Entonces, es imperativo que la educación y el aparato escolar ofrezcan alternativas ante tal embate en contra de niños y jóvenes. De ahí que metodologías como la educación popular sean posibilidad de respuesta teórica-práctica a las investigaciones sobre la escuela y sus dificultades: violencia escolar, consumo de SPA, ostracismo, etc.

Por tales razones, queda claro que el diálogo de saberes se hace útil para analizar el papel de la escuela y la familia ante el consumo de drogas, las opciones que el Estado debe brindar y las soluciones ante situaciones extremas como la violencia de las pandillas, la prostitución infantil, el microtráfico; y de manera global, la posición crítica que se debe adquirir para enfrentar un mundo abocado a las leyes de mercado, ejercicio llevado con particularidad en la IED Nydia Quintero de Turbay.

Marco conceptual

Es pertinente anotar que han existido numerosos estudios cuantitativos y cualitativos sobre el consumo y tráfico de sustancias narcóticas en Colombia, enfatizando en el tráfico y la producción de estas, y reduciendo el consumo como un hecho ocurrido en países del primer mundo. De ese modo, La Comisión Asesora para el Consumo de Drogas (2015) distingue varios aspectos para formalizar una verdadera política pública sobre el problema de las drogas en Colombia.

Por una parte, entender la historia del país, que se ha enraizado en distintos tipos de violencia a causa del narcotráfico, lo cual ha llevado a que su posible solución se haga más compleja. El país sufrió una de las épocas más crueles al ser productor de cultivos e insumos para

el procesamiento de drogas, negocio aprovechado por narcotraficantes que se enriquecieron y aterrorizaron con crímenes de todo tipo a la población civil.

La Comisión (2015) explica que ante tal espiral de sangre, el Estado optó por criminalizar todo fenómeno asociado al problema de las drogas. Tráfico y consumo fueron penalizados por igual, intentando así ejercer una política antinarcóticos agresiva.

Así, a las mutaciones que el narcotráfico y el consumo han tenido en el tiempo, a los cambios legales y culturales sobre la despenalización de las drogas y al crecimiento acelerado de las ciudades, se suman nuevos desafíos, pues el Estado ha sido incapaz de detener la expansión de la oferta y la demanda de drogas en ciudades como Bogotá, la persecución contra los grandes traficantes minimiza el fenómeno del microtráfico y el mundo adulto en general parece incapaz ante el acecho de las drogas en la escuela y el hogar.

En conclusión, niños y jóvenes no entienden cómo enfrentar su propia confusión y riesgo frente a este fenómeno, cuando aún no se define con claridad la diferencia entre expendedor y consumidor, entre droga legal e ilegal, y entre drogas de ingesta, electrónicas u otro tipo de adicciones igualmente graves pero que no se tratan.

Además de la equivocada forma en la que se ha enfrentado esta lucha, pues también se ha desconocido el asunto de salud pública que hay de por medio, donde los riesgos de adquirir enfermedades irreversibles o incluso la muerte, son manifiestos, como insisten Correa y Pérez (2013).

De esa forma, si en el país se deteriora cada vez más el acceso a los derechos básicos, qué se podría decir de retos como el consumo creciente de drogas en niños y jóvenes, las leyes crueles del mercado que parecen privatizar esos derechos, como lo afirma Giroux (2003), las pandillas que se toman cada barrio y el camino fácil hacia la criminalización juvenil.

Es así que en la escuela, en cada sujeto y en la comunidad en general, deben darse propuestas alternativas que permitan a partir del tejido social, la solidaridad, el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, salvar a millones de niños y jóvenes de las amenazas catastróficas de las drogas y de otras adicciones igualmente graves. Una pedagogía del afecto y el discurso horizontal, promovida desde las necesidades individuales y culturales de los estudiantes, como lo afirmó Freire (1993).

En ese sentido, se desarrolló en la IED Nydia Quintero de Turbay una propuesta que permitió involucrar un estudio real sobre el problema de consumo de SPA en la institución, las causas asociadas a dicho fenómeno, una reflexión analítica sobre el papel de la escuela y un aporte desde la educación popular, en torno a factores estéticos, académicos, culturales, comunicativos y políticos, para discutir e intentar resolver un fenómeno que amenaza con perjudicar a toda la comunidad educativa. Tales experiencias contribuyen a explorar estas posibilidades en otras instituciones escolares de la ciudad de Bogotá.

Metodología

La metodología diseñada para implementar el ejercicio investigativo y recoger los datos se articuló con los objetivos iníciales, teniendo en cuenta las modalidades cualitativas, así:

Diario de campo: este instrumento se utilizó para lograr desarrollar el primer objetivo propuesto, pues permitió reflexionar, a través de diversas observaciones realizadas a estudiantes de los grados 10° y 11°, en distintos horarios, al ingreso y a la salida de la institución, el porqué del aumento de pandillas, consumo de SPA y del microtráfico dentro y alrededor de la institución escolar.

De ese modo, se pudo establecer cómo la desmotivación escolar, la incomprensión del mundo adulto y la descomposición familiar son elementos importantes para entender por qué los

jóvenes terminan seducidos por drogas legales e ilegales, además de otras prácticas nocivas e igualmente adictivas.

Encuesta abierta: con este instrumento se respondió al segundo objetivo que permitió reconocer cómo perciben los estudiantes de los grados citados, fenómenos como la publicidad, la influencia de los medios de comunicación, la carencia de oportunidades laborales, el avance de la pobreza y la violencia, además del vínculo de su vida en la escuela en torno a su cotidianidad fuera de esta.

De tal forma, también se preguntó por el uso de SPA dentro y fuera de la institución y el desarrollo de nuevas adicciones de las que son víctimas las y los jóvenes.

Talleres de diálogo de saberes: con estas actividades se articularon algunas acciones de la educación popular con proyectos institucionales externos e internos, relacionado con ejercicios no institucionales que los estudiantes desarrollan. De ese modo, se implementó el diálogo de saberes en torno a lo que los estudiantes ya saben en lo estético, lo científico, lo deportivo, lo político, etc.

Resultados

En el caso del diario de campo, se pudo establecer que el consumo de drogas es una decisión extrema ante situaciones que se van degradando en la vida de los jóvenes escolares. En primer lugar, el abandono al que se ven sometidos por parte de los adultos que los rodean. En segundo lugar, los conflictos que no se resuelven y que escalan a violencias o tensiones graves. Y en tercer lugar, la carencia de un diálogo horizontal que no establece la comunicación necesaria entre quienes componen la comunidad educativa.

Respecto a la encuesta abierta, es evidente que las y los jóvenes se sienten seducidos por fenómenos como la publicidad mediática, la influencia de las pandillas es notoria y el riesgo de consumo de SPA crece sobre la atracción por la vida escolar, que debería ser esencial. Fenómeno

causado, entre otras variables, por su escasa participación real en las decisiones institucionales y la falta de vinculo real de la escuela con las necesidades de los estudiantes, haciéndola obsoleta e inútil, mientras aumenta el negocio del microtráfico y el número de consumidores.

Por último, el taller de diálogo de saberes revela que los saberes de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta en el seno del mundo adulto y, con particularidad, en la escuela, pues el hecho de ser escuchados y de poder participar genera menos riesgos ante los peligros ya nombrados, se reproduce una cultura de la conciliación y no de la exclusión, y se logra establecer la relación dialéctica entre elementos que parecían opuestos: lo juvenil y lo adulto, lo letrado y lo no letrado, lo popular y lo académico, extendiéndose tal intención a toda la comunidad educativa y generando con ello mayor control social sobre fenómenos nocivos.

Impacto en la política pública

Situaciones tan indignantes como la presentada en la llamada calle del "Bronx" indican que sin el papel decidido del mundo adulto, a saber, Estado, familia y escuela, los jóvenes están abocados a ser víctimas de fenómenos degradantes e inhumanos.

Adoptar un verdadero diálogo horizontal con todos las y los jóvenes (escolares y no escolares) de la ciudad como política pública, podría dar como resultado la reducción de la delincuencia juvenil, el volver a dar a la escuela el papel de faro social y potenciar a esta población en torno a los desarrollos culturales, políticos, económicos, estéticos y científicos que requieren con urgencia ciudades como Bogotá y, en general, el país.

En épocas de acuerdos y discursos sobre la paz, la niñez y la juventud deben ser depositarias de las transformaciones que deben darse.

Pertinencia social

En una violencia tan arraigada y cultural de la que somos parte los colombianos y que se vive con intensidad en las grandes ciudades, la pedagogía del amor, la educación popular y la enseñanza acertada de lo emocional, se hacen alternativas ante los embates de la desolación juvenil, la violencia urbana y el microtráfico de SPA. Recuperar el diálogo directo entre todas las instancias de la sociedad, teniendo como uno de sus ejes a la escuela, posibilita atacar el aislacionismo, la indiferencia y por ende los índices de intolerancia, delincuencia y degradación en la que se encuentran ciudades como Bogotá.

Referencias

Comisión Asesora para la Política de Drogas en Colombia. (2015). *Lineamientos para un nuevo enfoque de la política de drogas en Colombia*. Recuperado de http://www.odc.gov.co/Portals/1/comision_asesora/docs/informe_final_comision_asesora_politica_drogas_colombia.pdf.

Correa, A. y Pérez, A. (2013). *Relación e impacto del consumo de sustancias psicoactivas sobre la salud en Colombia.* Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/686/68629471001.pdf.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, España: Editorial: Morata.

La escuela como espacio de seducción y comprensión de realidades

LEIDY LORENA CHACÓN ORTÍZ.

Objetivos

- Fomentar un ejercicio pedagógico alrededor del reconocimiento de espacios geográficos y entornos sociales.
- Promover un acercamiento entre el saber popular de las comunidades y las ciencias sociales.

Introducción

Frente a la disparidad entre los estándares curriculares y las necesidades de los sujetos inmersos en el proceso educativo, la escuela encuentra retos permanentes que exigen prácticas escolares que reconozcan otras maneras de acercamiento a los jóvenes y niños. La cartografía social es una posibilidad que aproxima la realidad escolar y posibilita tejer redes entre la escuela y las comunidades.

La presente ponencia presenta algunas conclusiones de una experiencia escolar en el Instituto Técnico Laureano Gómez de la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá, a través de la cual se hace un análisis de elementos geográficos, estéticos, históricos, antropológicos y sociológicos en la búsqueda de una mirada a la comunidad frente al saber social y su conexión con los saberes de las disciplinas de las ciencias sociales.

Marco conceptual

Para la comprensión de distintos fenómenos sociales de impacto en la vida de las comunidades, la escuela cumple una labor determinante ya que es en esta, donde se conjugan las problemáticas de los sujetos. Es por ello necesario ampliar la perspectiva por medio de la cartografía social pedagógica (Barragán y Amador, 2014) como ejercicio de representación de los espacios y la simbología de las realidades sociales.

La cartografía social parte de la Investigación Acción Participativa (IAP) y requiere de las condiciones necesarias para que los sujetos involucrados puedan analizar los fenómenos sociales a través representaciones del espacio, con mapas y planos que a su vez contengan símbolos construidos en equipo.

Esta metodología de reconocimiento de los territorios permite hacer una proyección del entorno, partiendo de las necesidades geográficas, ambientales, sociopolíticas y culturales, promoviendo el compromiso por parte de los sujetos involucrados en el ejercicio investigativo y convirtiéndose así en una herramienta de comprensión y una posibilidad de transformación social.

Por esta razón, la escuela es un escenario propicio para este tipo de técnicas de investigación, ya que permite la reflexión de los sujetos que hacen parte de las comunidades y analiza situaciones de conflicto e injusticia que los afecta directamente. Este escenario de aprendizaje debe ser puente de mediación entre el conocimiento y los fenómenos sociales que viven, partiendo de las experiencias, los imaginarios y los deseos de transformación.

De esta manera, Barragán y Amador (2014) sugieren tres tipos de mapas: ecosistémico poblacional, temporal-social y temático, a través de los cuales es posible la recolección de la información necesaria para el análisis de problemáticas en torno a la transformación de los espacios, la historia de las comunidades y el análisis de fenómenos sociales particulares de

impacto. Al ser esta una técnica de recolección de información, el uso de las TIC cobra importancia en este momento histórico (Bernal y Galindo, 2012), ya que para niños y jóvenes es natural y permite mejores procesos de aprendizaje.

Metodología

Para la metodología se utiliza el mapa temático sugerido por Barragán y Amador (2014), con el que se analizan variados aspectos concernientes a la caracterización de barrios circundantes al colegio. Así, por ejemplo, establecimientos de servicio a la comunidad: instituciones educativas, puestos de salud, plaza de mercado. La oferta cultural: espacios deportivos, lugares de encuentro y recreación. El cuidado y sentido de pertenencia de los espacios públicos a través de la observación de procesos como la recolección de basura, apropiación de territorios, mantenimiento de fachadas, arreglo de entornos. De igual manera, en la búsqueda de los orígenes de los barrios circundantes a la institución se promueve la historia barrial.

Este trabajo de investigación escolar se organizó en grupos de trabajo por ciclos de aprendizaje bajo el acompañamiento de los docentes de ciencias sociales de la institución y utiliza representaciones del espacio geográfico como mapas, planos, maquetas. Se sistematiza la información recolectada a través de entrevistas, fotos, audios y videos.

Resultados

El ejercicio de cartografía social en la institución educativa arrojó los siguientes resultados:

Con respecto a los establecimientos de servicio a la comunidad, se pudo establecer que el barrio Bachúe ofrece servicios de educación inicial, primaria, secundaria y superior con instituciones educativos de carácter público y privado, desde colegios con amplias instalaciones hasta centros educativos de menor tamaño que funcionan en casas adecuadas para tal fin, situación

que evidencia que gran parte de la población está en edad escolar lo que hace de estos territorios, escenarios propicios de movilizaciones sociales futuras.

Los vecinos del barrio se abastecen de elementos para la canasta familiar en la plaza de mercado de Quirigua, locales pequeños de frutas y verdura, almacenes de cadena o centros comerciales, todo ello depende de la capacidad adquisitiva o de los imaginarios frente a los espacios de consumo. Existe también la venta en la calle en zonas de concurrencia.

Con respecto a la oferta cultural, existen en los parques de los barrios o en las urbanizaciones, escuelas deportivas privadas que prestan servicios a niños y jóvenes. La mayor entretención está en los centros comerciales que ofrecen juegos de video o de destrezas para la familia. Las salas de cine acogen a la familia durante los fines de semana o las vacaciones escolares, siendo ésta una de las mayores actividades de entretenimiento. Según los estudiantes encargados de esta parte de la investigación, son pocos los eventos y espacios de expresiones culturales diversas como el teatro o la música en vivo, excepto cuando se programa el Festival de Verano en la ciudad de Bogotá. Es decir, que la oferta cultural se reduce a los espacios de proyección de cine comercial y la labor aglutinante de los centros comerciales que invitan al consumo de confitería o comida rápida para cambiar las rutinas.

Con respecto al sentido de pertenecía, medido a través de la apropiación y cuidado del espacio público y privado, es evidente la problemática frente al abandono de fachadas y calles descuidadas con desperdicios y basuras de casas y locales comerciales a ciertas horas del día. La situación no es diferente en parques públicos. Existen también zonas aledañas al colegio, de construcción irregular que presentan dificultades frente a la apropiación de la comunidad por lo cual se ven en abandono.

En lo que se refiere a la movilidad, existen vías importantes de acceso al barrio, como la calle 80, la avenida Cali, la carrera 90, convirtiendo a esta zona en una de las de mejor acceso en

la ciudad, sin embargo, presenta problemas de congestión vehicular y contaminación auditiva y ambiental. Los ciudadanos utilizan medios de transporte público como Transmilenio, SITP y servicio de busetas y colectivos tradicionales. Es de uso común la bicicleta en ciertas zonas y el transporte privado. En conclusión, se podría afirmar que este territorio tiene un elevado flujo vehicular y presenta graves problemas de congestión a diario, deteriorando las calles y agravando la movilidad de residentes y visitantes asiduos.

Por otra parte, el uso del suelo en esta zona, está determinado por lugares de residencia, barrios construidos hace más de treinta años y habitados por familias fundadoras que permitieron recoger información primaria. Existen barrios circundantes al colegio más jóvenes, como el Luis Carlos Galán de construcción irregular luego de un proceso de apropiación e invasión que posteriormente fue legalizado. Sin embargo, en este barrio se presentan problemas de inseguridad permanentes que azotan a los residentes y vecinos. Existen, además, zonas de comercio con almacenes de ropa, utensilios, tecnología, centros de salud oral, farmacias, tiendas de comida, sedes de esoterismo, templos religiosos, sedes bancarias, etc.

Las ventas ambulantes con artículos a menor precio son una constante en calles de los territorios estudiados, lo que evidencia la problemática vivida, relacionada, a su vez, con fenómenos de inseguridad y microtráfico, pero que pueden ser la manifestación de la búsqueda de formas diversas de trabajo ante los niveles elevados de desempleo.

Finalmente, el análisis de problemáticas sociales como el consumo y expendio de SPA en lugares públicos, la sensación de inseguridad en ciertos sectores, la existencia de pandillas y bandas criminales fruto del desplazamiento forzado y de condiciones socioeconómicas adversas, deja como resultado el riesgo inminente al que están sometidos los habitantes del sector, siendo un reflejo a menor escala de la situación social atravesada a nivel nacional.

Impacto en la política pública

Promover metodologías participativas como la cartografía social a través del mapeo de territorios, implica el trabajo cooperativo de los habitantes del mismo, humaniza las ciencias sociales, las acerca a las comunidades, establece lazos entre la escuela y los ciudadanos y es una excusa en la construcción de país. Por tal razón, experiencias que hagan de la escuela un espacio de seducción y comprensión de realidades, es un gran paso a la transformación social.

Pertinencia social

El conflicto social en el que estamos sumergidos desde hace décadas se ha trasladado a las ciudades inevitablemente, es por ello necesario enfrentar a partir de la observación y mapeo de los territorios el impacto social, para establecer estrategias de comprensión y apropiación de espacios geográficos y sociales con el objetivo de aportar desde la escuela elementos de transformación.

Referencias

Barragán, D. y Amador, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario educativo*, (64), 127-141.

Bernal, R. y Galindo, D. (2012). Cartografía Social y Sistemas de Información Geográfica. Una nueva experiencia en la educación. *Revista digital del grupo de estudios sobre geografía y análisis espacial con sistemas de información geográfica (GESIG), año 4*(4), 2012, 169-186.

Sistematización: Una forma innovadora de investigación. Visión transformadora y crítica de una realidad

ALBA LILIANA TIQUE CALDERÓN

Y al final pareciera que sólo se arrastra el esqueleto de la rutina,
cómo un lastre que no permite la innovación,
enterrando las nuevas miradas
en el fondo de una persistencia sin sentido.
Tique.

La sistematización es una herramienta de investigación que permite realizar una profundización distinta dentro de las prácticas, evidenciando cambios en el contexto a través de los protagonistas, el nicho de sistematización se desarrolló en la década de los años 80, particularmente en la educación popular, la cual ve una necesidad perentoria de analizar y registrar sus experiencias según Cendales (2008) para esta época se habían multiplicado en América Latina las experiencias de educación popular y no se tenía una reflexión sobre lo que estaba pasando, sobre los cambios que se estaban generando, sobre la incidencia política que tenían en sus contextos y los problemas que afrontaban, entonces la sistematización surge como una herramienta metodológica valiosa que se ajusta a este tipo de necesidad, posibilitando entretejer historias desde sus protagonistas, permitiendo una postura crítica y reflexiva.

Las experiencias investigativas poseían una configuración más positivista, así que el surgimiento de la "Investigación Acción Participativa" al igual que distintas revoluciones en el campo social, generaron una nueva mirada que posibilitó una perspectiva investigativa donde el sujeto tiene una posición preponderante referente a lo que se deseaba describir y decir, se transforman de objetos para convertirse en sujetos que poseen voz y voto y que pueden tener

críticas claras y certeras frente a su propio contexto y experiencias. Perspectiva que permite entender la sociedad y sus entramados sociales desde una visión renovadora y diversa, se agrupan en distintas posturas hermenéuticas y de crítica social, que enmarcan una nueva pauta en la investigación.

Para Torres (1996) en la denominación de investigación cualitativa se agrupan una serie de propuestas metodológicas que pretenden describir e interpretar situaciones y prácticas sociales particulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores, desde los enfoques cualitativos se busca comprender la realidad subjetiva, el sentido que subyace a las acciones sociales dando un nuevo sentido a la interpretación y a la visión de los actores; desde allí la sistematización como metodología investigativa se acuna según el autor a una modalidad de investigación cualitativa de enfoque crítico e interpretativo que pretende comprender e interpretar las experiencias desde sus protagonistas, generando nuevas lógicas de relación, que despliegan infinidad de posibilidades para esos protagonistas que antes eran invisibilizados por el investigador.

Cada una de las sistematizaciones permite mostrar la cantidad de prácticas, contextos y perspectivas subjetivas que dan valor y enfocan la mirada de cada protagonista, haciéndolas aún más valiosas, normalmente dentro de los procesos investigativos los agentes externos no pueden evidenciar cada uno de los detalles que encierran estos proceso perdiéndose de una gran riqueza de significados, ya que en cada uno de ellos existe una cantidad de capas culturales, contextuales e intersubjetivas de las cuales los protagonistas de esas vivencias podrían dar cuenta posibilitando problematizarlos e interpretarlos.

La sistematización a la vez, posee diferentes momentos importantes que suscita organizar la experiencia aunque no es una regla estricta, esta herramienta de investigación se puede realizar al inicio, en medio o en la finalización la experiencia que se quiera reflexionar, con lo que la

reconstrucción histórica documentada, y con fotografías y videos con los cuales realizar una línea del tiempo de los hechos más significativos, estos convergerán en el segundo momento; es importante desarrollar una triangulación de lo encontrado, contemplar posibles preguntas para guiar en el proceso, al igual que construir categorías que faciliten organizar la información hallada contrarrestando lo que se encontró ya que esta tiene la misma relevancia. Al descubrir las distintas metamorfosis que ha tenido la experiencia los protagonistas pueden visibilizar las fortalezas o dificultades, transformando no solo sus propias prácticas sino el contexto.

Durante el tercer momento los participantes podrán realizar una visibilización de las dinámicas sociales realizadas por medio de la reflexión crítica y participativa contenida durante todo el proceso, además podrán ponerse de acuerdo frente a las distintas miradas que tienen de su práctica en particular y de las dificultades o logros que ellos consideran individualmente se han conseguido, es aquí donde los grupos focales, las mesas redondas y de trabajo se convierten en herramientas necesarias para consolidar el nuevo rumbo que se tomará, considerando qué se va a retomar y lo que no se volverá a repetir.

La etapa final del proceso de sistematización consiste en los resultados arrojados en trabajado grupal, obteniendo distintas conceptualizaciones de la experiencia vivida, es importante que estos aprendizajes obtenidos se compartan no solo con los participantes que permitieron el proceso sino con instituciones o grupos los cuales se pueden alimentar y aprovechar del trabajo realizado.

La sistematización posibilita recolectar información, pero también tiene como uno de los objetivos fundamentales, generar reflexiones por parte de los protagonistas, acaeciendo en procesos de transformación y de conceptualización, logrando elucubraciones referentes a ¿Qué tipo de aportes realizo como sujeto a un proceso social y a mi equipo de trabajo? ¿Qué tipo de lazos género y cómo me relaciono con el otro? ¿Qué tipo de aspectos considero exitosos o de

fracaso frente a mi práctica y al proceso en general? ¿Cuáles serían las distintas transformaciones o aportes que se harían para mejorarla? En definitiva, es permitirse repensar y reconstruir las prácticas, la experiencia desde nuevos caminos.

Realizar procesos de sistematización dentro de las comunidades requiere que tenga profundizaciones desde distintas perspectivas y se conviertan en una práctica política, formativa y epistemológica, que en palabras de Valdez, (2008) se centran en la política, en tanto se plantea orientar y evaluar una praxis social que pretende transformaciones en contextos sociales específicos, y es formativa porque implica un aprender del accionar reflexivo compartido, vinculado con el crecimiento humano personal e interpersonal; de otro modo se muestra epistemológico ya que busca generar, convalidar y compartir conocimientos prácticos que han de orientar y reconducir las acciones colectivas, así la sistematización no puede solo convertirse en una recolección de información simple, sino que se hace un proceso de comunidad, evalúa sus dinámicas y adquieren un compromiso genuino frente a su propio quehacer.

Conclusiones

La sistematización como herramienta de investigación se reviste de múltiples ventajas, ya que al pensar los procesos sociales llevados a cabo desde las diversas miradas de los protagonistas, se puede hallar una riqueza inconmensurable en el quehacer cotidiano. La práctica política como base del proceso sistematizador, dirige el quehacer a la transformación del contexto social, esto aunado con un fin pedagógico que permite la formación de los protagonistas a través de la recontextualización teórica que se hace del proceso, logrando en definitiva obtener nuevas posturas desde el cuestionamiento y la cualificación de la práctica gracias a la reflexión realizada.

La reflexión que permite este proceso se acerca a una reconstrucción del tejido social, donde cada actor interpreta y transforma sobre su mirada, este tipo de posibilidades se abren a través del diálogo como fuente inagotable de intercambio de experiencias y conocimientos, en Dos

Santos (1995) desde estas perspectivas, la vida humana es percibida, retraducida, mediante el diálogo permanente entre seres humanos concretos, históricamente definidos, así, los sujetos humanos podemos comprendernos como sujetos y autores.

Ya que la sistematización como herramienta de investigación se convierte en un proceso holístico que permite complejizar las prácticas en la medida que se avanza en el trabajo, logrando distintas dimensiones, metodológica, política, formativa, epistemológica y hermenéutica, comprendiendo que son muchas las direcciones y propuestas que puede tener una misma experiencia, y por lo tanto es de suma importancia abarcarla en su totalidad con sus diferentes aristas, para realizar un proceso de sistematización que sea lo más acertado posible, cada uno de los participantes debe poseer cierto grado de preparación, pues uno de los factores relevantes es la actitud que se tenga, al no tener una disposición adecuada la información que se registre al igual que la reflexión crítica que se haga, no será completamente certera afectando al proceso y su confiabilidad.

Otro de los ítems importantes en el momento de realizar una sistematización es generar un ambiente democrático y participativo dentro de los actores principales de la propuesta, allí es necesario que los sujetos se sientan libres para expresar sus diversas miradas, lo que cada uno de ellos considere aciertos o dificultades, permitiendo que se contribuya a transformar el quehacer diario y por ende la misma experiencia. Este tipo de método, permite un proceso revolucionario en la investigación cualitativa, transformando la relación que había entre investigado e investigador, ya que este último era un agente externo, que en la mayoría de los casos poseían un desconocimiento por la propuesta y las metodologías que los protagonistas tenían, por lo tanto los resultados que se presentaban no se ajustan totalmente en la realidad, caso contrario sucede si son los mismos protagonistas los que generan el proceso investigativo ya que los resultados obtenidos de reflexión y crítica sobre su práctica permite transformaciones reales dentro de sus dinámicas, modificando su rumbo y sus perspectivas.

Aunque la sistematización es una herramienta que tiene un recorrido histórico de más de veinte años, aún las instituciones no la ven como un proceso necesario en sus prácticas docentes, en muchos casos por desconocimientos y en otros, porque la cultura de los participantes que ofrecen las experiencias, no se inclinan a realizar en la mayoría de los casos un registro sistemático y cuidadoso de los hechos acontecidos a su alrededor, sin embargo, los pasos hacia el conocimiento, la aplicación y el aprovechamiento de esta herramienta han sido gigantescos, logrando reconocimiento y fortalecimiento en cada una de las prácticas en las cuales se ha intervenido.

Referencias

Cendales, L. (2008). Sistematización de Experiencias. *Revista Diálogo de saberes, 3.*

Cendales, L. (2003). *Sistematización de experiencias.* (Conferencia concurso Internacional de Integración de Latinoamérica y caribeña, organizado por Centro Latinoamericano y del Caribe para el Desarrollo Cultural (CLACDEC).

Dos Santos, J. (1995). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafío paradigmático en F. Dos Santos y S. Sánchez (Org.): *Pesquisa educacional: quantidade-qualidades*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.

Torres, A. (octubre de 1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica*. (Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción). Santiago de Chile.

Valdés, J. (2008). La sistematización: Un reto epistemológico. *Revista Diálogo de saberes, 3.*

Educación política para la primera infancia; una propuesta de educación inicial devenida de la educación popular

DIANA CAROLINA QUINTERO BOGOTÁ

Desarrollo de la ponencia

El campo a indagar en la investigación sobre la que se erige esta ponencia, es el de las representaciones sociales de primera infancia que tienen las familias campesinas de primera infancia (comprendidas de esta manera como un sujeto colectivo, en el que hablamos del niño y niña menor de cinco años como un sujeto que existe y se define desde las interacciones sociales que sustenta con su núcleo cuidador primario, es decir, la primera infancia es en términos de relación, es una experiencia social que involucra al individuo menor de cinco años, desde las redes en las que es participe y en las que transita) del municipio de Silvania de dos veredas particulares; Subia Norte y Subia Pedregal, las cuales son de difícil acceso, y se encuentra a amplias distancias de los cascos urbanos aledaños.

Se ha elegido está población en la medida que cuenta con una historia de participación y recepción de procesos formativos o de atención a la primera infancia de más de cinco años por parte de distintas instituciones. Varias de estas familias, han sido participantes activos desde el proceso de gestación o con varios de sus hijos e hijas de edades distintas, y han experimentados diversos enfoques, desde el asistencialista hasta el formativo en modalidad hogar. Todos ellos con lineamientos, ideas y concepciones de infancia, educación, familia y país distintas, y por lo tanto con un proyecto político particular, con una forma política determinada.

Se trata, entonces, de poder establecer la relación entre estas representaciones y la configuración de la subjetividad política de los niños y niñas. Se refiere, a poder pensar en términos

de un entramado de intersubjetividades, donde las relaciones sociales determinan ciertos matices de la subjetividad del individuo (en este caso específico, lo político), y dichas relaciones están materializadas en un discurso y prácticas políticas cotidianas que devienen de la historicidad de los sujetos que en ellas participan.

Es decir, el interés consignado en esta investigación que actualmente está en curso, y que se enmarca dentro del espacio académico de proyecto de grado de la Maestría de Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, puede ser considerado un problema de investigación que amerita ser abordado, en tanto presenta la posibilidad de construir conocimiento acerca de la formación política de niños y niñas de primera infancia. En especial, cuando la idea del carácter político se sujeta a edades adultas o adolescentes, y sin duda abre un campo de opciones, el poder pensar en educar; en formar políticamente niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años. Reivindicando su papel como sujetos inherentemente políticos más allá del discurso generalizado de la constitución ontológica del hombre para centrarlo en prácticas cotidianas que configuran las subjetividades de los sujetos.

Nos referimos entonces, ha de poder realizar una reivindicación desde el papel de la familia campesina de zonas rurales aisladas (geográfica, social y tecnológicamente) del municipio de Silvania, proponiendo un ejercicio de construcción de conocimiento basado en su historicidad, donde se pueda analizar, cómo sus ideas de primera infancia, las formas en las que se representan a sus hijos e hijas menores de cinco años afectan sus actuaciones y discursos en la cotidianidad, y cuáles son, entonces, esos matices que se imprimen en la red intersubjetiva donde dichos niños y niñas se configuran a sí mismos como sujetos, centrando la mirada en su dimensión política.

De allí que el objetivo principal de la investigación sea el de Comprender la incidencia de las representaciones sociales de primera infancia de las familias campesinas de primera infancia del municipio de Silvania de las veredas de Subia Norte y Subia Pedregal en la configuración de la subjetividad política de los niños y niñas dentro de las prácticas cotidianas. Pasando por un

proceso de identificación de las representaciones sociales de primera infancia de las familias, así como de caracterización de la noción de lo político que las familias reproducen en su cotidianidad en interacción con sus hijos e hijas.

Pensar lo político en lo cotidiano, en lo normal, en las prácticas constantes que se llevan a cabo en la vida diaria, es entender que lo político está irremediablemente ligado a la comprensión del mundo, y esto lleva a poder pensar lo educativo como un acto político.

Así, el considerar la idea de que la pedagogía necesariamente conlleva un proyecto político, obliga a realizar consideraciones en términos de poder, relaciones sociales y utopía social, pues serán determinantes para permitirse hablar de un proyecto. Aún más, afirmar que la educación solo es válida en la medida que busca transformar el mundo, habla de una cualidad de compromiso social del acto educativo, de una necesidad de poner en dialogo discursos de lo normativo con lo local, de lo hegemónico con lo excluido, de pensarse en términos de opciones diversas; de propuesta.

Es desde este nido altamente conflictivo de ideas que se comienza a pensar el enfoque de la investigación, uno que implique darle voz a una comunidad campesina, femenina en su mayoría pero con extensos lazos familiares, apartada (geográfica, tecnológica, educativa, y económicamente), que ha pasado por procesos de formación en torno a la representación social de primera infancia, desde diversas políticas públicas, y que de alguna manera ha transformado sus formas de ver el mundo y de verse ante él, procesos que se han realizado en colectividad, llevando a la conformación de comunidad.

Se trata de hacer ejercicios de emancipación desde la propuesta, al comprender a la memoria como un dispositivo de subjetivación al igual que la oralidad, si se parte de la idea de que los discursos que circulan dentro de los entramados sociales forman subjetividades al ser enunciados atados a unas representaciones sociales, que inherentemente llevan a unas formas

particulares de aprendizaje y saberes colectivos, podemos comenzar a pensar en una reafirmación de las comunidades políticamente desde sus prácticas y discursos, desde sus vivencias diarias y sus interacciones cotidianas.

De allí que la investigación utilice como epicentro la representación social, en la medida que "(…) los soportes que vehiculizan las representaciones: los discursos de los individuos y grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, son las que en un sentido amplio y en un interjuego particular constituyen las representaciones" (Perera, 2003, p.12), pues permite centrar la mirada en el lugar de transito que está constituido por las interacciones, en el lugar donde existe y habita la comunidad y la colectividad.

Ahora bien, el corte metodológico de la investigación es el histórico-hermenéutico en tanto busca interpretar un fenómeno que sucede en la interacción social y que se ve afectado por los matices propios y particulares de los marcos contextuales en los que ocurre. Dentro de este diseño, se usa como metodología el estudio de caso, al comprenderlo como una estrategia que según Reyes (2008)

> (…) pretende la comprensión en su totalidad de un fenómeno en escenarios individuales, comprensión a la que se llega desde el planteamiento de relaciones y conceptos junto con el examen cuidadoso de aquello que se configura como objeto de estudio, sentando su riqueza en la posibilidad de registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno, enfatizando en el contexto y que permite a su vez una visión holística y el abordaje de múltiples variables del fenómeno al realizarse este estudio desde dentro del mismo. (Quintero, 2012, p.70)

Estrategia metodológica que da paso a instrumentos basados en la observación de las interacciones de la familia de primera infancia, pero también en los diálogos que con ellas se establecen desde grupos focales o entrevistas, partiendo de la idea de Freire de que la comunicación

es un detonante político, que la palabra nos permite situarnos políticamente y generar procesos de resistencia y procesos emancipatorios, pues las modificaciones de los discursos oficiales (y las prácticas subyacentes a los mismos) se llevan a cabo en la interacción cotidiana entre sujetos, y se consolida en los escenarios sociales de la comunidad.

Lo que nos lleva a querer entender cuáles son los discursos políticos de la comunidad, en tanto el discurso político es un acto transformador de las relaciones intersubjetivas, y por lo tanto desde el entramado social, un elemento modificador de la subjetividad de los individuos y por lo tanto de sus representaciones, desde el precepto de que la educación convierte al acto político en una intervención a lo colectivo y lo público.

Nos referimos, en esta investigación, entonces a esa posibilidad de visibilizar a los comúnmente olvidados, de utilizar los dispositivos en aras de procurar un dinamismo entre la comunidad, lo político y lo comunicativo, de atreverse a pensar en propuestas ingeniosas que involucren los saberes colectivos y comunitarios para ponerlos en la pantalla (digital y análoga) y por lo tanto en circulación en una comunidad más amplia.

Se trata de un intento de generar desde la investigación una experiencia en la que la comunidad no reciba otra política sobre primera infancia, otra serie de regulaciones y lineamientos acerca de cómo se deben formar a los niños y niñas de cero a cinco años en los distintos aspectos de la vida, sino que desde una experiencia de educación popular, donde se introduzcan elementos no solo de sistematización de experiencias sino que se lleva a una reflexión de las acciones tomadas y las consecuencias generadas, la comunidad participante pueda formular desde su experiencia su propio documento sobre como sus hijos e hijas deben ser educados políticamente desde que están siendo gestados hasta la edad de cinco años, estableciendo no solo sus representaciones de infancia, política y educación sino generando propuestas validas de accionar educativa en aras de la transformación social.

Ahora bien, esta investigación se encuentra actualmente en curso, razón por la cual no tiene resultados definitivos aún, no obstante una de las ideas fuerte en términos de metas de esta investigación es poder generar un espacio de creación con estas familias, donde desde sus historias personales, desde su vivencia cotidiana con estos programas sean ellos quienes puedan plantear una propuesta de formación para primera infancia, donde ellas puedan realizar un ejercicio de contrapoder, en el que desde la valoración de sus particularidades, saberes e historicidad puedan diseñar ideas claras acerca de cómo se puede realizar la formación política en niños y niñas de primera infancia.

Es decir, se pretende que este sujeto social (como colectivo, las familias campesinas de primera infancia del municipio de Silvania de tres veredas particulares) que ha sido receptor de una serie de referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral de las políticas públicas cobijadas bajo la estrategia de Cero a Siempre, que ha estado en contacto en escenarios de socialización donde han participado con lineamientos que tienen unos discursos, acciones y prácticas particulares que hablan de un concepto de niñez determinado, que pretenden producir una serie de representaciones sociales en torno a la idea de los niños y niñas menores de cinco años, genere conocimiento.

Hay que tener en cuenta que las familias no están subyugadas a estos discursos de niñez devenidos de una mirada estatal, pues si bien están en contacto con ellos en un entramado social y comienzan procesos de ancoraje con las mismas, paralelamente se dan una serie de resistencias nacidas de los marcos contextuales específicos (económicos, geográficos, históricos, culturales) que matizan ese discurso oficial. Hablamos entonces de procesos de subjetivación social, donde se ponen en juego los elementos del sentido subjetivo que se configuran desde la representación social del sujeto, niño y niña de primera infancia.

En esta línea de pensamientos, podemos contemplar que los niños y niñas al ser participantes de estos escenarios con sus familias verán elementos incluidos en sus redes subjetivas, que permitirá pensarse y pensarles de una manera distinta. Al igual que con el discurso de los lineamientos no serán una copia fidedigna de lo que se pretende desde las instancias macro de poder, sino que serán el resultado caótico de sus propias interacciones.

Es así, como se puede proponer como producto de la investigación una pieza comunicativa que sea capaz de plasmar de manera concreta y especifica el discurso transformado de las familias, luego de sus procesos de subjetivación llevados a cabo desde el ancoraje de la representación social y su resistencias como una forma de expresión de contrapoder nacida de la cotidianidad de las familias campesinas, es decir, en este caso particular, su propia manera de formar políticamente a sus hijos e hijas menores de cinco años.

Conclusiones

Para concluir, cabe decir, que desde lo anteriormente mencionado el impacto que en las políticas públicas se busca con esta investigación, es poder abrir la puerta a la necesidad de hablar de formación política a la primera infancia, desde las redes sociales en las que habitan los niños y niñas menores de cinco años, de involucrar a las familias como sujetos colectivos en procesos educativos que contribuyan a la construcción de proyecto país desde la cotidianidad y la capacidad propositiva de las comunidades.

Referencias

Perera, M. (2003) A propósito de las representaciones sociales; apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. La Habana. *CIPS-Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas.*

Quintero, D. (2012) *Los discursos de los maestros sobre la subjetividad de los licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Tres estudios de caso.* Bogotá: UDFJC.

Interculturalidad, universidad y pedagogia crítica: una experiencia educativa en una comunidad originaria de Colombia

LORENA CARDONA ALARCÓN

MARÍA HELENA RAMÍREZ CABANZO

Introducción

El concepto de Pueblos Originarios en Colombia se divisa desde una noción polisémica, y depende de la disciplina que lo aborde, ya que está centrado en lo que es autóctono y lo que pertenece, al lugar donde se hace y se crece para trabajar por el contexto, de esta manera arraiga sentimientos de identidad y corresponsabilidad con el lugar donde se vive. Estos pueblos tienen una relación directa con la naturaleza desde lo económico, ya que abastece todo lo que necesitan para vivir; una relación cultural, ya que es a partir de estos contextos donde se conviven y alrededor costumbres, mitos, leyendas, creencias que, ligados al lenguaje, buscan permanecer a través de generaciones para preservar su riqueza ancestral, lo que conduce a una relación espiritual, que en conjunto de esa construcción permite la consolidación de un pueblo aborigen.

En este sentido, la pedagógica crítica es un referente privilegiado que ayuda a comprender e interpretar el significado y la existencia de otros mundos fuera de la legitimación estándar, en este caso, los pueblos originarios. Por esta razón, los proyectos con pueblos originarios sólo son creíbles cuando dan cabida a otras cosmovisiones que reorganizan tiempos, espacios y modos de vida y aportan valiosas formas de interactuar y convivir en lo cotidiano, que es donde emerge la tarea de acompañar a los niños en sus primeros años de vida, desde el nacimiento en el seno familiar.

Desde este referente, el acercamiento al término de experiencia educativa se concibe como la forma que asumen los grupos humanos y más de comunidades originarias en América Latina en

explorar las configuraciones de formas de pensar y actuar alrededor de los niños y las niñas en sus tres primeros años, que van desde el contacto, el lenguaje, los afectos y los encuentros que tienen en cercanía con padres, abuelos, curanderos, parteras, chamanes, jaibanas para curarlos, rezarlos y enseñarles lo que han de aprender, palabras de una madre embera Katío de Frontino Antioquia[27].

El contexto como texto

La población embera Katío de Frontino Antioquía Frontino es un municipio de Colombia, situado al noroeste de este país y localizado en la subregión occidente del departamento de Antioquia; limita por el occidente con Murindó, por el oriente con el Municipio de Cañasgordas, por el norte con los Municipios de Dabeiba y Uramita y por el Sur con Urrao y Abriaquí; tiene una extensión de 1.263 km^2, de los cuales 1,55 km^2 corresponden al casco urbano y 1.261,45 Km^2 a la zona rural; esto lo convierte en uno de los 16 municipios con mayor extensión (…). La densidad poblacional del municipio es de 13,88 hab/Km^2 y una población de 17.513 habitantes. El territorio, en la parte urbana, está conformado por 13 barrios; el área rural se encuentra definida por 3 sectores o corregimientos y 53 veredas, corregimiento Cabecera Municipal con 28 veredas, la Blanquita con 11 veredas y Nutibara con 13 veredas (IIAP, 2011).

Frontino tiene una de las mayores cifras de densidad de población indígena embera, en lengua nativa significa gente, y es la autodenominación étnica genérica de este grupo. Teniendo en cuenta que el pueblo embera se localiza en varias regiones del país, es necesario identificarlo según su ubicación (se usarán las denominaciones que hace la población mestiza): “cholos” (en la costa Pacífica y el Atrato), “memes” (en Risaralda), o “katíos” (Antioquia). Desde la mirada etnográfica se les ha caracterizado del siguiente modo: “embera chocó” (zonas bajas del pacífico chocoano), “embera Katio” (occidente y noroccidente de Antioquia y Córdoba), “embera chamí”

[27] Palabras de Francy Bailarín, de la comunidad Embera Katio.

(Risaralda y el sureste antioqueño) y “epera” o “epera sapidara” (los de la costa pacífica de Cauca y Nariño) (IIAP, 2011).

Desde este contexto se puede comprender el tema de pueblo originario; cabe reconocer el papel que cumple cuatro contextos que permite registrar la trascendencia del pueblo en mención; a partir de ello el contexto histórico como la capacidad que han tenido para mantenerse a pesar de las vicisitudes de una cultura que los abriga y cobija para arrasarlos por el impacto del capitalismo a través de multinacionales que por completo desconocen el papel de estos pueblos para construir identidad latinoamericana.

Otro contexto de gran relevancia es el geográfico, ya que los pueblos han gestado arraigo y protagonismo para aprender y convivir con los diversos espacios que co-habitan y que tienen relación estrecha con los diversos espacios. Otro, el contexto social, forjado como aquel con el que hila las diversas relaciones para constituirse como grupo que posee propia identidad y el contexto cultural que inspira a cada comunidad a vivir, relacionarse y constituirse desde los mitos y leyendas que serán socializados con los otros para ampliar la cosmovisión frente al mundo y a sí mismos.

Desde estos cuatro contextos se asegura una relación directa con la producción de saberes para forjarse como pueblo aborigen que promueve identidad y que el estado debe garantizar la interculturalidad.

La interculturalidad, un texto para contextualizar

La interculturalidad como apuesta política y cultural, que insta al reconocimiento de la diversidad en el continente latinoamericano, es un eje de interés en el marco de la construcción de propuestas investigativas que alimenten una perspectiva de academia más allá del horizonte epistémico de occidente. Esta consideración inicia con las luchas de los movimientos indígenas por otorgar un lugar a su saber, lenguaje e identidad dentro del sistema educativo desde mediados

del siglo XX. CEPAL (2000) plantea que la población indígena del continente es del 10% y la afrodescendiente del 30%, lo que indica una variedad cultural para avanzar en una mirada que discurra más allá del término minorías étnicas (Flores, 2014).

En la actualidad, el mundo indígena latinoamericano con más de 522 pueblos indígenas según Unicef. Los países con mayor población indígena son: Brasil: 241 pueblos, México: 67 etnias, Perú: 43. Colombia tiene más de 90 etnias de origen indígena, muchas de ellas en proceso de pérdida de su lengua y por tanto de su identidad y cultura, (Unicef afirma que son solo 83 etnias). Otros países con menos población indígena son: Salvador, 13.310 personas, Belice, 38.562 personas, Surinam, 6.601 personas. En este sentido, no son una minoría, representan una importante franja desde la diversidad, pues el asunto no puede reducirse a cifras censales.

Es desde esta información que no se puede desconocer que América Latina coteja escenarios de discriminación con la reglamentación para dar status y reconocimiento a pueblos aborígenes; lo que exige una política para formar ciudadanos que sean capaces de trabajar en conjunto con todos los que habitan el territorio nacional, para forjar una nación plural es de las relaciones que promueve entre las diversas prácticas y culturas.

En este sentido, urge proponer una universidad que reconozca la diferencia desde la relevancia de epistemes que reconozcan los saberes ancestrales y los pongan al servicio de todos y para todos (Walsh, 2009). A partir de este encuentro de saberes que se produce dialogo entre culturas para pensar las sociedades diferentes. La universidad requiere proponer currículos flexibles para atender las necesidades de los contextos propios de los pueblos originarios; así el impacto será menor y el reconocimiento de todos los elementos culturales, sociales permite la circulación para hablar de interculturalidad.

En este aspecto, la Fundación Universitaria del Área Andina se reconoce como una institución que trabaja con las comunidades para fortalecer la convivencia y la tolerancia desde el

reconocimiento de la diferencia en las diversas condiciones de cómo sienten los pueblos, cómo piensan desde las muchas dimensiones que se conocen en el contexto para hacer uso de él y cómo aprenden a vivir los diversos momentos que acontecen en el diario vivir.

Es a partir de estas interacciones que se vive la interculturalidad, cuando coexisten apuestas para la construcción de proyecto histórico, social, cultural, epistémico, ético, estético, político, entre otros, para transformar prácticas de exclusión y discriminación.

Dada las posibles interpretaciones al término, permite reconocer que debe ser analizado desde la propia cultura y no desde otras culturas; ya que los indígenas vivencian la exclusión de múltiples formas. Moya (2009) habla del término muy cercano a choque y coexistencia entre formas culturales que tiene la posibilidad de mirar y construir saberes desde distintos lugares de enunciación, con el fin de permitir el tejido de saberes y generar diálogos en torno a la cultura, ya que la apertura teórica conduce a otras praxis que en lo cotidiano y en el discurso permite reconocer las diferencias de cultura y de voluntad de sujetos.

En otras palabras, para hablar de interculturalidad hay que posicionarse en la interacción de sujetos desde la puesta de escena de creencias y representaciones de acción, negociar y comprender la diferencia como propio del otro y que desde el dialogo se reconoce y se comprende principios de la pedagogía crítica.

Es por ello que las interacciones entre los seres humanos se cimientan desde experiencias de vida, condiciones socioculturales propias de los contextos de cada grupo o pueblo. Para este texto, ver como los pueblos originarios nutren los conocimientos con variedad de elementos que llegan de sujetos con los que interactúan cotidianamente pero no asimilan otras culturas, sino que posibilita comunicación para pasar de un estado de individuo a un estado de colectivo es decir establecer la relación yo y nosotros, (Ricoeur, 1996).

Cabe anotar que el punto de partida es el concepto de cultura que agrupa diversas formas de pensar, sentir, actuar (Rodrigo, 2000); y evoluciona a partir de los contactos con otros en un diálogo permanente y que se mantiene en el tiempo y en espacios mediados por el tránsito de quienes allí confluyen. A partir de esta afirmación co-equipan convivencia y dialogo en un espacio geográfico en donde se da mutuamente reconocimiento de cada uno a partir de una apertura amplia y desmitificada para encuentro e interacción de culturas.

Touraine (1995) propone que la interculturalidad esta mediada por el respeto a la diferencia, y en esa medida se aceptan la variedad de los puntos de vista; esta posibilidad permite la construcción social, decir los sujetos trae consigo símbolos, historias, narrativas y discursos; donde el lenguaje es el puente comunicativo para que circule los conocimientos, habilidades y destrezas que permite fisionar y hacer aportaciones a la cultura propia y de otros.

Las relaciones que se van construyendo exigen esfuerzo para el reconocimiento mutuo de derechos donde se dialogue entre culturas, se aborda el sujeto en medio de otros y con otros para entrar en esferas de la interdependencia; que sobrepasa la cultura, ya que no solo se toma el conjunto material e inmaterial que produce los contextos humanos centrados en valores, principios, conductas, apreciaciones, imaginarios, representaciones, que constituyen la existencia humana para ser, estar, hacer y vivir en el espacio que considera propio.

Ante este panorama ¿Qué papel juegan los niños y las niñas que van incorporando una variedad de elementos desde que nacen? “Existe una estrecha relación entre las experiencias infantiles y el lugar donde se vive, pues cada grupo social no solo elabora dimensiones culturales que hacen posible la emergencia de la subjetividad de los niños en los lugares, sino que también designa existencia de lugares en el espacio físico que incorporan esta condición” (Pantevis, 2016, p.112). Asumir lo anterior desde la investigación, también posibilitaría develar las formas de relacionarse los adultos con los niños menores de tres años.

Pantevis (2016) deja claro que existe un campo de estudio sobre la infancia y que es necesario reconocerlo. Se hace un fuerte énfasis sobre la visión que en américa latina se tiene sobre la infancia y es desde el desarrollo biológico de los niños y como dicha concepción incide hoy en día a nivel social, como político y económico. Cuestión que después de leer en su totalidad el texto deja la inquietud de hacer estudios que den cuenta de la infancia y los niños desde una mirada que reconozca los contextos, los entornos y las formas de relacionarnos con ellos.

Para concluir

Nuestra diversidad cultural es una herencia, es preciosa y la diferencia de culturas encontrará sus propias formas para concretar lo establecido. Debemos profundizar y ampliar el diálogo global… puesto que tenemos mucho que aprender en la búsqueda colaboradora de la verdad y la sabiduría.

Desde estas ideas, el pensamiento latinoamericano sobre la primera infancia, permitirá reflexionar sobre las diversas formas de cómo estamos comprendiendo la presencia de los niños y las niñas en sus primeros años en las diferentes culturas, que en palabras de Sousa (2000) hará volver inteligible los sentidos y prácticas entre culturas que aspira a un conocimiento que sirva de soporte epistemológico a prácticas emancipadoras sustentables cuando se organizan en red. Se trata de trabajar por un conocimiento contextualizado en las condiciones que lo hacen posible y de que solo puede avanzar en la medida en que transforma en sentido progresista.

Referencias

Flores, N. S. (2014). Informe académico visita de campo frontino- grupo indígena Embera Katíos. Septiembre 5,6 y 7 de 2014. *Sin publicar*

Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico. (IIAP, 2011). *Caracterización integral del cerro de Chageradó - territorio sagrado de las comunidades indígenas Embera-katíos del*

resguardo Murri-pantano, Frontino Antioquia. (Grupo de Investigación: Conocimiento, Manejo y Conservación de los Ecosistemas del Chocó Biogeográfico).

Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina.*

Rodrigo, M. (2000). *La comunicación intercultural*. Aula Abierta. Lecciones básicas.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Convenio Andrés Bello*, la Paz. Bolivia.

Pantevis, M. (2016). Reconociendo los niños y las infancias: reflexiones teóricas"

(Grupo de investigación GRUPEGI/CNPQ (2016).

Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y Verdaderos problemas. *Claves 56*, Madrid, 14-25.

Sousa, B. (2000). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. Nueva Delhi. Centro de estudios de Desarrollo de la Sociedad.*

Experiencia de viaje con Fernando Soto Aparicio: ejercicio de acción política con estudiantes sujetos sentipensantes, en el colegio Fernando Soto Aparicio I.E.D. de Bogotá

MARIA HELENA RAMIREZ CABANZO.

Experiencia de viaje

La localidad de Kennedy en Bogotá está ubicada al sur occidente del distrito capital con una historia de algo más de 60 años, con diversa composición social, geográfica, económica y cultural. Se ubica en zonas de sabana, donde abundaban los humedales y una gran hacienda ocupaba el terreno que permitió el paso de tropas militares para apoyar el proceso de independencia.[28] Hoy estos terrenos con grandes conjuntos residenciales bordeada por parques y humedales que dan color al espacio. La población tiene características socioeconómicas que van desde barrios con los altos niveles de pobreza hasta conjuntos habitacionales de estrato uno, dos, tres y cuatro; su gente tiene alto nivel de competitividad por la sobrevivencia; gran porcentaje de la población pertenece al sector informal, otro es una población flotante, lo que influye notoriamente en la calidad de vida de cada una de las familias[29].

Por ser una población itinerante por ocupación y por precedencia, hay bajo sentido de pertenencia y de identidad con la localidad, con actitudes de agresividad y altos niveles de intolerancia, falta diálogo para gestionar conflictos, uso de la fuerza (golpe por parte de los padres

[28] Hacienda La Chumacera, en 1812 sirvió de refugio a los soldados patriotas que luchaban por la independencia. En la década de 1930 se construyó el Aeropuerto de Techo, era el nombre original del Cacique Techotiva que gobernaba territorios del occidente de Bogotá-(aportes hechos por un estudiante en 2010).

[29] Información del estudio socioeconómico hecho por el área de sociales de la IED Fernando Soto Aparicio durante el 2015.

y entre los compañeros) para conseguir autoridad, manejo del poder en desproporción con respecto al trato a los niños y las niñas; muchos hogares no generan momentos de participación, y por consiguiente, no hay espacios de consenso y de diálogo. La descomposición familiar, originada por múltiples factores como el desempleo, madres cabeza de familia, la violencia intrafamiliar, problemas por comportamiento de los adultos, generan muchos momentos de soledad a la que niños y niñas se ven expuestos y que tienen que afrontar por la dedicación a la jornada laboral de sus padres, ya que estos tienen que optar entre alimentar y dar subsistencia a los hijos o estar acompañándolos.

A partir de la anterior situación, el estudiante permanece gran parte del tiempo solo sin el acompañamiento de adultos responsables, expuestos al uso excesivo de los medios de comunicación como la televisión, el internet, los video juegos, celular, redes sociales; que ejercen gran influencia dentro del proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes, promoviendo comportamientos en los jóvenes y que son descalificados por adultos como los padres y docentes. De igual manera, el grupo de amigos ejerce presión y algunas veces motiva al consumo de alcohol, cigarrillo y sustancias alucinógenas a corta edad, lo que hace más complicado el panorama de la juventud del Colegio Fernando Soto Aparicio; yendo por un camino diferente a la formación de la familia, la escuela.

Los estudiantes de las IED están inmersos en un mundo de conflicto personal, familiar y social, y de alguna manera, reproduce la intensidad del conflicto en la escuela, propagando el desinterés y despreocupación hacia el proceso de aprendizaje y conocimiento, hasta irresponsabilidad con deberes que como estudiantes exigen sus derechos, pero no reconocen deberes, una cultura de la desesperanza al no hallarle sentido al aprendizaje, por la situación social afectiva y económica que enfrentan cotidianamente. En cuanto a procesos de socialización, se manifiestan acciones en las que se desconoce la presencia del otro, precarios espacios de respeto a la diferencia, ausencia de una forma acertada para gestionar los conflictos, otros se aíslan, la

comunicación se ve afectada en todas las esferas que rodean a los estudiantes. Razones que sustentan la viabilidad de proyectos para reconocer los problemas que aqueja hoy a la comunidad, el ejercicio de la ciudadanía desde la vivencia de los derechos humanos y la solución concertada de los conflictos; pareciese que cada vez más, el tema es de preocupación en la escuela y aquellos espacios donde cada día se redefine, buscando una salida más cercana a fortalecer la formación de los estudiantes en la escuela. Este es un compromiso que exige apoyo de todas y de todos. “El colegio es el país en pequeño, cada uno con sus propios intereses, unos mandan, otros pelean y otros sobreviven a costa de lo que sea, incluso pasa por encima de los demás”. (Entrevista personal, estudiante cuarto, 903).

Primera parada

Uno de los desafíos que afronta la escuela es que se constituye como espacio de formación de los jóvenes como sujetos políticos. El término de formación permite ver la relación entre la educación recibida y las experiencias de vida en familia y otros contextos (Baxter, 1994).

Es decir que a lo largo de la vida se está en constante crecimiento personal y perfeccionamiento a través de la educación, donde se constituye como sujetos con principios inalienables. Así pues, como le corresponde a la institución educativa un lugar protagónico por ser punto de referencia en la formación de ellos, desde las primeras edades, hasta convertirse como sujeto transformador en la vida profesional y vida política con disfrute de derechos y deberes ciudadanos, como sujeto con cultura que participa en la acción colectiva que le antecede, de su contemporaneidad y que se trasmitirá a futuras generaciones en las diversas dimensiones desde lo individual hasta lo colectivo.

En esta construcción de sociedad, la educación permite transmitir la herencia de las mismas a través del lenguaje como facilitador de la comunicación y hace explícita las experiencias de cada uno en el contacto con los otros y con el medio, es el vínculo entre lo verbal y no verbal para

encontrar algo entre lo que se comunica y lo que se calla, las creencias, los conocimientos, las emociones, los afectos, la historia, entre otras, ahí está la experiencia que debe ser comunicada ampliada y/o alterada (Dewey, 2001). La experiencia exige ser retomada por el aprendizaje individual para que pueda ser transmitido y comunicado; cuando se develan lugares comunes y frases se configuran imágenes que van constituyendo experiencias de viaje al relacionar con vivencias particulares propiciando la educación de otros y para otros. Para Dewey el lenguaje cruza la experiencia y permite trascenderla, pero también conduce a otros aprendizajes y ampliar el alcance para re significar lo que sucede de forma inmediata. Esto es que el lenguaje expresa sentimientos que son significativos para Dewey en la medida que se relacionan con el arte, el juego, la lectura, los proyectos, los experimentos que se producen en el aula escolar (Dewey, 2000, p.200).

Desde este marco se retoma el concepto de experiencia de viaje con Fernando Soto Aparicio, ya que la institución que lleva su nombre propone un PEI desde la comunicación para la formación de ciudadanía; para ello se promueven lecturas guiadas de los textos del autor en diferentes momentos de la asignatura de sociales, lo que permite que el estudiante se acerque a diversos temas abordados en los textos, por ejemplo: la forma como los campesinos y su problemática se ven reflejados en el texto “La Rebelión de las Ratas” y como Rudecindo empuña luchas por los derechos como mejores condiciones de vida para su familia, y toma la decisión de ir al pueblo de Timbalí, donde los problemas se agudizaron, pues llega a trabajar a la mina administrada por extranjeros, las condiciones empeoraron y las exigencias laborales se convierten en el diario vivir hasta que es asesinado Rudecindo. E este marco resumido, “el derecho a la tierra, la lucha por mejores condiciones de vida, trabajo, salud, educación no están ajenas a lo que exigen los campesinos el día de hoy, y que el presidente ofende con ese tal paro no existe. Dice mi papá” (Entrevista personal, estudiante primero, 903).

> La lucha campesina de los últimos años también es contra las multinacionales, el caso como explotación minera, entrega de administración de tierras, vías, transporte, diferencias entre importaciones y exportaciones donde Colombia hace lo mismo que a comienzo del siglo XX, hoy toda la economía de Colombia es a partir de importaciones. (Entrevista personal, estudiante segundo, 902)

El libro *Los Hijos del Viento*, expone las realidades de los indígenas en el territorio nacional, revela todos los temas cercanos a ellos, desde la cosmovisión que poseen, mitos, leyendas, cultural, arte, principios y modos de vida hasta los problemas que van desde lo ambiental, pasando por el desconocimiento y desatención del Estado, hasta la explotación de sus tierras y riquezas en manos de las multinacionales, y como los líderes que luchan contra tantos vejámenes se aferran a sus principios que terminan por ser asesinados. “Si uno quiere saber qué pasa con los indígenas desde la Guajira hasta la Amazonía esa novela lo tiene todo” (Entrevista personal, estudiante tercero, 10-01).

Las voces de los estudiantes a través de la lectura permiten comprender como el pueblo colombiano y sus necesidades se retratan en la obra del autor. El libro *El Quinto Mandamiento*, cuyo título tiene un contexto religioso ya que el quinto mandamiento es no matar, delata las rencillas entre los integrantes de una familia con otra para vengar las muertes mutuas por intereses y afectos de años que habitan un pueblo de Colombia; en ese proceso se auto-descubre la protagonista que jura vengar la muerte de sus familiares, entra en conflicto con su juramento en el proceso de humanización al llegar a la universidad, en el que se comprende que la venganza y la muerte no es la solución. Para ello se dedica a estudiar y comprende los aspectos relevantes de la vida como el amor, la mujer en la configuración de otro mundo posible; así Mayra la protagonista, hace un listado de encargos del ser humano que deben ser revisados por todos como sujetos críticos, entre los que se ven la manipulación de la mujer por la sociedad machista, el papel de la mujer mamá con los hijos cuando los esposos van a la guerra, o son víctimas de la violencia; el

impacto del conflicto en el campo y como lo asume la mujer, la acción de apropiarse totalmente del cuerpo y poder decidir el hijo o el afecto o el acto sexual; la fidelidad, la humillación, el conformismo, son aspectos que el libro expone en un lenguaje comprensible para estudiantes de grado noveno en contextos particulares de la localidad de Kennedy y del trato que la sociedad machista y la composición de las familias tienen con las mujeres en este contexto.

Segunda estación

A partir de la lectura se constituye la acción política como un ejercicio de construcción social desde los escenarios del aula, el conflicto, los consensos y las negociaciones de intereses, normas, que hacen visible nuevos espacios para su ejercicio. Así mismo, define formas de representación de poder, autoridad, diálogo, comunicación, desde los cuales el convivir hace más fácil la vida en sociedad y la vivencia de la ciudadanía y la vida política (Touraine, 1997). La lectura de los libros de Fernando Soto Aparicio concede la reflexión acerca de historia -realidad- cultura, y reflexión para poder percibir cómo se da la regulación del comportamiento social desde la comprensión de la libertad como el ejercicio de lo público, la solidaridad y búsqueda del bien común. Cortina sostiene que para ser ciudadano se requiere pertenecer a una comunidad política, saber y sentirse parte de ella con responsabilidades en cada uno de sus miembros.

Sentirse miembro de un grupo implica tener responsabilidades con él, dejar a un lado la individualidad para constituirse como colectividad de participación; son las preguntas de Mayra en el libro *El Quinto Mandamiento*, en la cual la formación ciudadana activa se hace tangible desde la posibilidad de hacer propuestas que atiendan los intereses de cada uno de sus integrantes, quienes promueven la consolidación cómo interlocutores válidos, conscientes de sus derechos y deberes, explícitos en ambientes democráticos.

La formación de la acción política en sujetos sentipensantes (Fals, 2010) a partir de optar por una metodología que abandere la acción política para producir pequeñas transformaciones en

contextos, se centra en la construcción de conocimiento e implicaciones prácticas desde la teoría, que busca adoptar una metodología integral, ubicar al sujeto como centro del proceso y la unión teoría y práctica. Sumado a ello se expone la idea de este texto, según la cual a partir de la experiencia de viaje se acerca al conocimiento del contexto nacional y particular y emergen reflexiones críticas y propositivas que conducen a responder a las situaciones que viven los contextos.

Desde esta propuesta se busca que el proceso se centre en el estudiante, y para ello, se trabaja desde la obra de Fernando Soto Aparicio, para que los estudiantes vean realidades de contexto reflejadas en los libros, y de esta manera, construyan caminos de lucha por mejores condiciones a través de su propia realidad y reconocimiento de su contexto. Se trata de promover otras formas de comprensión de diversas temáticas, asumir postura crítica frente a lo que acontece y relata el autor, romper con lo vertical y estático para retomar los contextos y a partir de ellos fortalecer la dimensión valórica y cognitiva, para formular desde la problematización de las realidades de los contextos y desde la experiencia reflexionada y situadas, procesos de sentido de identidad, reconstrucción de significados para actuar en dichos espacios. Lo anterior, es la invitación que hace el libro *Los Hijos del Viento* y *El Quinto Mandamiento* entre los leídos.

Para finalizar el recorrido de viaje

La propuesta de lectura de los textos de FSA es una excusa para denunciar lo que sucede con el contexto barrial y nacional, lo cual promueve el pensamiento crítico y facilita aprendizajes significativos a partir de preguntas generadoras que los acercan a temáticas actuales y acordes a los intereses de las y los estudiantes. Cada ejercicio permite fortalecer el cuestionamiento acerca del entorno sociocultural, la convivencia y la democracia, dentro del referente de la participación y del consenso. Es menester fortalecer la lectura de diversos autores literarios para que se conviertan en espacio de reflexión. El uso del video, los talleres de cine foro con películas que apoyan la temática, las historias de vida, las reseñas de artículos de revistas y periódicos, la

literatura, entre otras actividades, buscan de manera lúdica y creativa, empoderar a los estudiantes en su reconocimiento como sujetos de derecho y responsabilidades sociales. Es pues la invitación a seguir erigiendo desde la escuela, estudiantes que pertenezcan a un país que no silencie voces, que no calle y que se indigne ante la desigualdad, que se escuchen para leer contextos con corazón y razón, para así poder sentir al otro y ayudar a formar seres más humanos más sentipensantes (Freire, 1998).

Una experiencia de viaje que motive a los estudiantes a viajar por los libros del autor, a fin de que se auto constituyan como sujetos que asuman posturas críticas y reflexivas para analizar las diversas problemáticas de los contextos inmediatos y próximos hasta los barriales, locales, regionales y nacionales.

Referencias

Báxter, E. (1994). *La escuela y los problemas de la formación del hombre.* La Habana, Cuba: ICCP.

Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas.* Barcelona, España: Círculo de Lectores.

Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Fals, O. (2010). *Antología*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. *Revista Aportes, 57,* 7-22.

Touraine, A. (1997).*¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Las clases de ciencias sociales como espacio para sentipensar. El mundo con los adolescentes

SANDRA LILIANA BURBANO LÓPEZ.

Desarrollo de la ponencia

Estamos en el siglo XXI fijado con guerras y conflictos desde todos los horizontes. En Colombia los acuerdos de paz se firman con unos, mientras se continúa en un frente de lucha con otros. Este siglo que presenta la constante avanzada de la tecnología, la ciencia, la contaminación y la guerra, es el escenario espacio temporal de los adolescentes de hoy, esos que nacieron al final del veinte o que abrieron sus ojos con el cambio del milenio. A la generación de hoy se le denomina la generación perdida, como en los noventa y los ochenta, y como cualquiera en donde la voz de unos se escucha como orden sobre la voz de la gran mayoría. En los colegios no es diferente, se sigue conservando la idea de una minoría de edad protegida con leyes como la de "infancia y adolescencia"[30] mientras esta misma ley, paradójicamente, conlleva a otros modos de victimización al convertirlos en blanco del crimen y del abuso a través de la exoneración de sus responsabilidades.

Las clases aún se fundamentan sobre el deber ser; sobre los números por encima de los sujetos; con uniformes impecables, tareas, filas frente al tablero; sobre el silencio y el aburrimiento cómplice y sobre la idea de que no tienen mucho que decir y ahora menos, alienados con los mensajes de WhatsApp, las selfies, el anonimato destrozado en Facebook, aletargados en un

[30] Ley 1098 de 2006.

mundo que convenientemente se mueve entre lo que Jorge Fernández (2011) reconociera como las nuevas hordas de zombis que:

> ... en la saturación de productos, marcas y objetos de lujo, hubieran perdido la capacidad de elaborar sus propias ideologías, el territorio de su intimidad o los recursos afectivos necesarios para tomar las riendas de sus vidas y abrir los ojos ante el relato de los que los rodea. (p.63)

Y el mundo, a pesar de haber cambiado en ciencia y tecnología, se sigue sumergiendo en la guerra, la desolación, la muerte, la pobreza y otros tantos flagelos que como una ola gigante e incontenible, se ciernen sobre los jóvenes dejando a algunos en la más completa desesperanza del futuro, a otros les invade el deseo de transformación desde las micro revoluciones manifestadas a través de sus acciones contra culturales como modo de rechazo o, en otros jóvenes, la pérdida sorprendente en el mundo virtualizado de la Internet, en una aparente indiferencia de vivir sólo el momento, en esa sociedad líquida, como lo expresara Bauman (2009), donde incluso el amor se vuelve un intercambio de fluidos muchas veces sin sentido para no tener que pensar.

"Si fueran divertidas no serían obligatorias", es por mucho una conclusión muy general sacada de las diferentes asignaturas que los jóvenes bachilleres deben ver a lo largo de su recorrido por la secundaria y la media. Podría pensarse que parte del ejercicio docente está, precisamente, en tomar el espacio de aula y a través de su conocimiento pedagógico y didáctico motivar a los estudiantes y sin embargo, se sigue escuchando el grito estrepitoso y alegre cuando por algún motivo no hay clases. Esta ponencia, quiere relatar la experiencia, mi experiencia con los grados once de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali, iniciada hace cuatro años, cuando empezamos a conversar y nos dimos cuenta que el mundo que nos habitaba necesitaba salir, pero no de cualquier manera, necesitaba salir en los lenguajes polifónicos, multiformes, coloridos, dinámicos de aquello aún latente en los jóvenes: su capacidad para soñar e imaginar.

"Estamos aquí porque nuestra familia nos obliga" respondieron unos jóvenes de noveno en un debate sobre educación a la pregunta ¿por qué vienes a estudiar? "venimos al colegio porque eso es lo que se espera de nosotros" "si no voy al colegio me ponen a hacer oficio y me da pereza". Mientras que los de undécimo, con dos años más de experiencia y con el ánimo más aquietado responden "queremos graduarnos para ver por fin la carrera que nos interesa, esto es solo un requisito". Estas palabras, que en las clases de ciencias sociales surgen, diseñan innumerables cuestionamientos a la educación. Hoy, cuando el gobierno ha fijado para Colombia el propósito de ser la más educada, podríamos re pensar y preguntar: en este contexto, con estos sujetos ¿qué significa eso de ser educado? Edgar Morin en su texto Enseñar a Vivir, (2015) plantea este cuestionamiento como urgente de ser mirado mucho más a fondo, señalando que "la tendencia tecno económica cada vez más poderosa y pesada tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socio profesionales en detrimento de las competencias existenciales…" (p.22).

Se toman tantas decisiones sin consultar a los estudiantes que es difícil esperar que esto que hemos concebido y puesto en práctica como educación a través de estándares y lineamientos, competencias y tareas, responda en realidad a las expectativas de las nuevas generaciones. Se trata entonces de entrever en ese principio hologramático presente en las clases, que al decir del autor "es el reflejo de la crisis global de la enseñanza y a su vez es la crisis global de la civilización" (Morin, 2015, p. 65). La complejidad existente en las relaciones que se establecen ahí; es más, se plantea como posibilidad una jornada única para atender a la población infantil y juvenil en la escuela y abrir más espacios de aprendizaje y ellos y ellas, al menos en las charlas que hemos tenido, declaran su pensamiento casi como una sentencia, a saber, "nos quieren más en el colegio, porque nuestras mamás no nos aguantan en la casa" y se ríen.

¿Pero qué pasa cuando deciden hablar por sí mismos?, ¿qué sucede cuando se les pregunta y se les propone el desafío de salir del sueño e invitarlos a contar lo que sucede dentro de ellos? Resultan aspectos sorprendentes ¡Qué tal si tomamos lo aprendido en ciencias sociales en este

periodo y lo transformamos en un libro para niños de preescolar! Fue una de las primeras premisas, sin más condición que esa y sin más motivación que el hecho de ser evaluados por los más pequeños de la institución. Entre los diferentes grupos, el libro de Santiago Sánchez fue uno de los mejor acogidos por los infantes, realizó un libro sobre los derechos fundamentales de los niños, era de tela blanca, tenía las hojas acolchadas, sin letras solo dibujos elaborados con pintura escarchada y lo entregó en una caja como si fuera un tesoro, cuando los preescolares lo vieron se emocionaron tanto que empezaron a describir lo que veían y a contar, según el texto, cuáles eran sus derechos.

Con este ejercicio se empezaron a plantear las diferentes formas sobre cómo se piensa la educación y las posibilidades que se abren cuando entendemos la necesidad de comprensión entre docentes y estudiantes, perdida según Morin, en medio del desconocimiento de lo que a unos y a otros afecta. Los estudiantes quieren ganar el año, en medio de sus preocupaciones por su vida personal y el ambiente familiar. Según lo planteado por ellos, se sienten temerosos del futuro, quieren tenerlo todo pero al mismo tiempo creen que no pueden. A los profesores nos afecta la vida personal, pocas veces discutida como un aspecto clave dentro de la vida escolar, el reflejo de esto es el deterioro de la salud y las precarias condiciones para responder a esta problemática, sumado a la creciente violencia dentro de las instituciones, ambientes laborales con innumerables déficits y decretos que van en detrimento de la profesión docente, eso sin contar las jornadas ceñidas a un programa que debe cumplirse al igual que los diferentes proyectos que llegan a las instituciones, sin que muchos de ellos, al igual que las clases para los estudiantes, tengan sentido en la vida práctica o relación con la cotidianidad de los docentes.

Los temas se presentan de diversas maneras para que el aprendizaje quede, sin embargo, esto no siempre se logra, ¿cómo llegar a ese punto en que los estudiantes y docentes nos sintamos implicados en el aprendizaje y que haya ese despliegue de sensibilidad y pensamiento para establecer mejores relaciones con el otro?, ¿y si lo contamos como una historia? ¡Transformemos

los temas de Sociales en cuentos filosóficos para que nos dejen pensando! La elaboración de esos cuentos requería conocer el tema para escribirlos en máximo diez renglones, porque se trataba de cuentos cortos. Cada uno de los relatos llevaba consigo la mirada de los estudiantes y permitió, al contarlos, debatir con los compañeros sobre lo que les preocupa del mundo y cómo pueden confrontarlo desde sus propias apuestas. Este en verdad fue un ejercicio que nos dejó pensando mucho en los problemas pero también en las soluciones y la idea es que cada uno de estos esfuerzos no se pierda, de hecho, uno de los cuentos, "Un mundo igual" escrito por Daniela Erazo, ha sido reescrito como guion de un cortometraje que se quiere realizar.

En este año 2016, con los grados once, la idea fue invitarlos a pensar y a conmoverse con sus propios pensamientos de manera que se sintieran llamados a investigar por su propia cuenta. No se trataba de poner tareas sino de presentarles un desafío, que a su vez, derivara en otro mayor y que se complejizara con acciones que demostraran su responsabilidad con ese compromiso; y como me había sucedido desde que ingresé a la docencia, hace ya seis años, involucrarme en el proceso como aprendiz también fue importante para compartir experiencias. Había leído a Capra y en uno de sus textos más famosos, "El Tao de la física", describe esa similitud que presenta la filosofía budista Zen con la física, sobre todo con la física cuántica. Ese texto leído hace muchos años, cobró fuerza en este año y se visualizó en el koan como pregunta filosófica que no está cercana a la lógica de occidente, de hecho, la idea de silenciar la mente racional para dar paso a que el modo intuitivo genere conciencia, resultó tentador, más aun cuando, "en nuestra vida diaria, las percepciones intuitivas directas de la naturaleza de las cosas están normalmente limitadas a momentos muy breves" (Capra, 2007, p.56).

La premisa fue difícil, sobre todo hacer una pregunta crucial, imposible de responder y responderla a manera de un koan, entre lo poético y lo ilógico, la explicación, lógica y coherencia la debían dar frente a sus compañeros. Sneyder Mina escribió: "¿por qué los seres vivos nos estamos quedando sin dónde vivir? Y la respuesta fue: "mi amor he comprado este anillo porque quiero que te cases conmigo". Al inicio no se dedujo para dónde iba con esa respuesta, pero cuando este

joven empezó a hablarnos sobre el daño ecológico que la minería le está haciendo a la Tierra, dando varios ejemplos de lo que pasa en Colombia, quedamos sorprendidos, su narración, era segura, no memorizada, explicó con toda claridad la situación y comprendimos que dentro de lo aparentemente ilógico, se ocultan los grandes asuntos de la humanidad. El ejercicio de Jana Guevara, planteaba una situación igual de contundente, ella preguntó: ¿de qué manera se perdió lo humano en la humanidad? Y su respuesta fue: "el perro orinó el poste".

Jana explicó lo humano como un aprisionamiento de leyes y conductas que poco se relacionan con los sujetos, el perro que orina en el poste es libre porque no siente miedo de hacerlo, pero más aún porque no necesita un baño lujoso o adornado para ello. En definitiva para ella, la pérdida de lo humano la hemos labrado nosotros mismos con prisiones físicas y simbólicas donde no estamos seguros de quiénes somos. La pregunta siguiente está en qué tan preparados estamos para que ellos piensen, su minoría de edad, de alguna manera, reconforta porque no es un aspecto que se ha dado ahora sino una trayectoria que se trazó en el siglo XVII. Que los jóvenes no sepan, o no quieran saber, que no hablen o que digan lo esperado, es un lugar común. Cuando por algún motivo levantan la voz, expresan su pensamiento y su sensibilidad, ese lugar de comodidad de profesores, directivos y padres se desestabiliza y empiezan a aparecer nuevas situaciones que merecen un profundo análisis.

El paso para seguir sentipensando con los estudiantes es la creación de la utopía. Con su pregunta y su koan de respuesta se construyó una premisa para pensar en un mundo im-posible, donde todo lo que plantearon como salida se constituyera en ley. De este modo, aspectos como la verdad, la felicidad o la certeza en la acción, debían transformarse en un escrito que a través de una narración contara cómo se podría hacer visible en la sociedad. Varios de estos esfuerzos terminaron en grandes distopías[31], decir siempre la verdad, castigar la injusticia o ser muy felices,

[31] Contrario a la utopía, corresponde a un futuro indeseable pero posible.

no resultaron en panoramas tan alentadores, al contrario, en muchos de esos relatos se impuso la condición humana como signo de barbarie o las reglas y leyes sociales como limitantes para actuar de otro modo. Aquí resalto el texto de Darío Duque quien describió, desde la premisa de un mundo donde todos supieran de antemano los errores que iban a cometer, una escena cotidiana que reflejó la teoría del Caos, de suerte que finalizado ese ejercicio de escritura, se sigue con la construcción de la sociedad deseada, asunto que nos ocupará el resto del año escolar.

Esto plantea entonces la necesidad de seguir buscando maneras exitosas de comunicación con los jóvenes, a partir de las cuales, se pase del tiempo real virtualizado a la recuperación de la palabra para "charlar juntos" (Virilio, 1999, p.67), minimizando la velocidad para comprender qué habita al otro en esa búsqueda constante de sí.

> Como educadores, creo que tenemos que pensar seriamente en estas cuestiones, si pretendemos educar restableciendo la integridad humana, donde los pensamientos, emociones, intuiciones y sentimientos estén en constante diálogo en pro de la evolución de la conciencia humana. Por lo tanto es necesario que busquemos nuevas teorías, nuevas referencias que expliciten con mayor claridad las cuestiones epistemológicas imbricadas en el acto de educar. (Moraes, 2011, p.43)

En consonancia con estas palabras de María Cándida Moraes, de lo que se trata, como lo expresa Arturo Escobar (2014) es de "la construcción de pensamiento, investigación y praxis para las transiciones hacia el pluriverso" (p.20). De ahí la importancia de volver a preguntar por la educación, no como escolaridad reforzada con más horas sino como espacio de aprendizaje en colectivo, buscando esos otros mundos que habitan los adolescentes donde quizá podamos, desde el pensamiento, la sensibilidad y la acción encontrar otros modos de ser y habitar este pequeño punto azul pálido como lo nombró Carl Sagan (2007) mirándonos con las cámaras del Voyager II desde Neptuno.

Referencias

Bauman, Z. (2009). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los Vínculos Humanos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Capra, F. (2007). *El tao de la física*. Barcelona, España: Editorial Sirio.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Ediciones Unaula.

Fernández, J. (2011). Filosofía zombi. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.

Moraes, M. (2011). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Revista Creatividad y Sociedad, 2*, 41-56. Recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf

Sagan, C. (2007). *Un punto azul pálido. Una visión del futuro humano en el espacio.* Barcelona, España: Editorial planeta.

Virilio, P. (1999). *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

MESA 5_18

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES, DESDE PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Coordinadores: John Jairo Guarín García y Alexandra Monsalve Villa.

Comentaristas: Cristina Buitrago Bedoya y Daniel Vallejo Mazo.

Las ciencias naturales y la investigación en contextos socio-científicos

JAVIER MUÑOZ

Introducción

Los bachilleres de hoy deben ser capaces de utilizar el conocimiento y las habilidades científicas aprendidas y desarrolladas durante su formación para ser críticos frente a las políticas propuestas y sobre todo aquellas que afectan negativamente los intereses de la población a través de reformas arbitrarias en donde unos pocos se benefician. Los estudiantes no solo deben manejar los conocimientos científicos de contenido, procedimentales y epistémicos dentro de las ciencias sino también haber desarrollado unas habilidades básicas adecuadas que les permitan ser críticos frente a la sociedad.

Para esto es necesario que desde las escuelas se estructuren proyectos de investigación centrados en contextos particulares que aborden las múltiples problemáticas que se presentan en nuestro país, como minería, medio ambiente, trasporte urbano y contaminación, reciclaje, hidrocarburos, biodiversidad, etc., donde los estudiantes, mediante la investigación, puedan generar preguntas, detectar problemáticas, recolectar datos, identificar variables y analizar la evidencia necesaria para argumentar su posición frente a una situación en particular y ser críticos ante una sociedad que requiere cambios urgentes que beneficien a su población.

Esta propuesta hace parte del proyecto de investigación que se lleva a cabo para optar por el título de Doctor en Educación de la Universidad de Valladolid, España y se llevará a cabo con estudiantes de grado noveno de la I.E.D. Alfredo Iriarte (Bogotá, Colombia), centrándose en los requerimientos internacionales sobre la alfabetización científica que deben desarrollar los

estudiantes, vinculándose un currículo tendiente a abordar no solo los conocimientos de contenido, sino también los conocimientos procedimentales a través de la investigación y los conocimientos epistémicos a partir de la comprensión de la naturaleza de la ciencia, su relación con el contexto y la importancia de las ciencias y la investigación en la sociedad, con el fin de desarrollar habilidades científicas de orden superior como la conexión/transferencia, la heurística y la argumentación; capacidades que lleven a generar estudiantes críticos de la sociedad actual.

La alfabetización científica

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), es un organismo al cual pertenecen 34 de las economías más fuertes del mundo y donde, por medio de múltiples proyectos, analizan el comportamiento de los diferentes países, no solo en aspectos económicos sino también los niveles que han alcanzado en uno de los pilares más importantes de la sociedad: la educación. Para tal fin han propuesto una evaluación de seguimiento conocida como el Proyecto Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el cual se empezó a ejecutar por primera vez en el año 2000 con una regularidad trianual, realizándose hasta el momento seis versiones de una prueba en la que actualmente participan 72 países de todo el mundo.

PISA evalúa a estudiantes de 15 años en tres competencias: lectora, matemática, y científica. Esta última se centra en el concepto de alfabetización científica cuya definición hace referencia a "la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos y habilidades en situaciones claves, razonar y comunicar con eficiencia a medida que identifican, interpretan y resuelven problemas en una gran variedad de situaciones" (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016).

Este concepto es ampliado con ideas que hacen referencia a la necesidad de ciudadanos con una adecuada cultura científica, que sean capaces de aportar a la sociedad tomando decisiones

acertadas sobre problemas comunes que en la actualidad afectan a la población, como la provisión de agua y alimentos, el suministro de energía, el control de enfermedades, la adaptación al cambio climático, el uso adecuado de los recursos y la tecnología, la deforestación, la minería, entre otros (OECD, 2016), de manera que dicho ciudadano tenga la capacidad de aplicar tanto los conocimientos como habilidades científicas para comprometerse con las situaciones claves ya nombradas, razonando sobre ellas, explicando los fenómenos científicos que se ven involucrados, y reconociendo en dichos procesos los puntos importantes que darán paso a la indagación y planteamiento de preguntas que conduzcan a proyectos de investigación que permitan ahondar en la comprensión de dichos problemas y la propuesta de posibles soluciones.

Este concepto de alfabetización científica es el que se evalúa en las pruebas PISA y en las que lamentablemente Colombia ha ocupado el penúltimo puesto en tres de las cuatro versiones en que ha participado (2006, 2009, 2012, 2015); de la última todavía no se publican resultados (Rivas, 2015). Por tanto, a partir del estudio tanto de los marcos teóricos como de los ítems utilizados en ciencias en esta evaluación, se presentan los siguientes aspectos que son base de las pruebas internacionales PISA y en los cuales está centrada la presente investigación.

Los conocimientos científicos

PISA aborda tres tipos de conocimiento:

Los conocimientos de contenido, que son los más utilizados por los maestros ya que solo hacen referencia a los temas, conceptos, hechos, leyes o teorías que se trabajan comúnmente en la física, la química, la biología y geología y que muchas veces no pasan de los procesos mentales primarios o elementales como el recuerdo, la comprensión y la aplicación, niveles de procesos de pensamiento derivados de la taxonomía de Bloom (1956) y su posterior revisión hecha por Anderson y Krathwohl (2001), y que algunos se retoman en la nueva propuesta presentada por Marzano y Kendall (2007). Taxonomías que tratan los diferentes procesos cognitivos del

pensamiento como el recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear procesos esenciales en el uso del conocimiento y que los estudiantes deben alcanzar.

Los conocimientos procedimentales, que hacen referencia a los conocimientos prácticos desarrollados en torno a procesos de investigación, tales como la identificación de problemas, la predicción de hipótesis, la relación entre variables, el diseño experimental, las observaciones, las mediciones, la clasificación y categorización, las técnicas de investigación, la trasformación e interpretación de los datos, el análisis de los datos, el uso de modelos y la elaboración de conclusiones (Gott y Duggan, 1996; De Pro, 1998; Osborne, 2013; OECD, 2016). El desarrollo de estos conocimientos conlleva al trabajo en las aulas de clase en actividades de experimentación e investigación, procesos que hacen parte del sistema cognitivo del conocimiento y se ubican en el nivel más alto de dicho sistema en la nueva taxonomía propuesta por Marzano y Kendall (2007). Asimismo, la experimentación e investigación dan paso a procesos cognitivos más complejos como la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación (Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001; Marzano y Kendall, 2007).

Los conocimientos epistémicos, en cambio, permiten la justificación lógica de por qué se utilizan ciertos procesos en la investigación y no otros, de tal manera que indican una comprensión profunda del proceso de investigación y de su relación con la tecnología y su fin en la sociedad. Igualmente, este conocimiento permite relacionar las conclusiones con los datos, indagando sobre los posibles sesgos que puedan existir según los intereses de los investigadores o fuentes de financiación. En sí, este conocimiento permite dar la justificación entre las explicaciones y los fenómenos, los datos y las conclusiones y los procesos de investigación utilizados (OECD, 2016). La relación constante de los conceptos, hechos, teorías y leyes implicados en procesos de investigación e indagación constante a la luz de temas contextualizados de interés social pueden llevar a los estudiantes a adquirir una conciencia científica que facilite el desarrollo de las siguientes competencias científicas.

Las competencias científicas

Los tres tipos de conocimientos son las bases para el desarrollo de las tres competencias que se evalúan en PISA, entre las cuales tenemos:

La capacidad de explicar fenómenos científicamente, una competencia que requiere principalmente del conocimiento de contenido, donde los estudiantes deben recordar los conceptos adecuados para dar las respectivas explicaciones del funcionamiento del mundo natural.

La capacidad de evaluar y diseñar la investigación científica es una competencia centrada en el uso del conocimiento procedimental, donde se requiere que los estudiantes desarrollen diferentes tipos de habilidades a nivel de la investigación, hasta tal punto que los estudiantes puedan proponer un problema de investigación, diseñar una serie de pasos para abordarlo y recoger los datos o evidencia, para finalmente sacar las conclusiones adecuadas. Aunque en su mayoría el conocimiento es procedimental, también se requiere del conocimiento epistémico para que los estudiantes puedan cuestionar las investigaciones, su validez y fiabilidad, las fuentes de información y la veracidad de estas fuentes, de forma que se presente un punto crítico del proceso realizado.

Finalmente, se tiene la capacidad de interpretar datos o pruebas científicamente, la cual también requiere del conocimiento procedimental y epistémico, ya que se centra en los procesos de recolección de pruebas, datos y evidencia y su posterior sistematización en tablas, gráficas o figuras que permitan interpretar los datos adecuadamente y sacar las conclusiones que más se ajusten a dichos datos. Así, se da importancia en esta competencia a la habilidad de cuestionar la información y las fuentes de información, llevando a procesos de argumentación a partir de los datos y pruebas recolectadas.

Propuesta de investigación en un contexto socio-científico

Los anteriores conocimientos y habilidades científicas pueden ser desarrollados mediante proyectos de experimentación y de investigación como se ha venido mencionando, abordando los niveles más altos del sistema cognitivo propuesto por Marzano (2007). Sin embargo, en muchas ocasiones estos procesos de experimentación e investigación solo abordan problemas comunes que normalmente vienen planteados en los libros de texto o actividades que no involucran el componente social. Por tal motivo, este trabajo pretende involucrar a los estudiantes de grado noveno de la I.E.D. Alfredo Iriarte en un proyecto de investigación sobre los problemas de contaminación y movilidad que se vienen presentando en el principal sistema de transporte público de la capital colombiana, conocido como Transmilenio.

Si bien son muchos los contextos en los que se puede vincular los conocimientos y habilidades científicas, el transporte integrado con el uso de buses biarticulados ha sido un tema de constante discusión en la última década, tanto por los problemas de contaminación que estos buses generan y que afectan negativamente la salud de las personas, como por los problemas de movilidad que se presentan diariamente a causa de un mal funcionamiento de dicho servicio y que no han podido ser solucionados.

Este sistema de transporte está causando una problemática social grave en la capital colombiana, que se ve reflejada en las constantes protestas de sus ciudadanos y donde las propuestas políticas en torno a este tema permiten ver dos vertientes, unas que defienden dicho sistema de trasporte en el que los menos beneficiados son visiblemente los usuarios, y otras donde se proponen nuevos sistemas de transporte como solución a las problemáticas planteadas, como el metro, sistema de trasporte utilizado por las grandes capitales mundiales y que ha afectado positivamente tanto en problemas de contaminación como de movilidad.

Es así como se llevará a los estudiantes al uso de los conocimientos y habilidades científicas ya mencionadas en la búsqueda de datos, pruebas o evidencias científicas que permitan conocer las condiciones técnicas sobre los buses articulados, la cantidad de buses existente, su vida útil, el consumo diario de combustible, la duración máxima de sus ruedas y consumo anual de ellas para presentar un balance aproximado del grado de contaminación que este sistema causa en la capital. Así se analizará la información y se pondrá a disposición de la población las conclusiones argumentadas en los datos, de los beneficios o trasgresiones generadas al medio ambiente y por tanto a la misma sociedad.

El proyecto se realizará durante un año lectivo y consta de tres etapas: la primera, de indagación y formulación de preguntas de investigación alrededor del tema, y la búsqueda de información y análisis de las fuentes de donde se obtuvo la información sobre las variables descritas anteriormente. En la segunda etapa se sistematizará la información en tablas, gráficas o figuras correspondientes, que faciliten el proceso de interpretación y análisis de los datos o evidencia recolectada; en este paso se llevará a los estudiantes a la discusión en grupos para proponer la mayor cantidad de análisis y conclusiones sobre los datos. En la última etapa se plantea un proceso de escritura para la presentación de un informe final con la estructura de un artículo científico que será el producto de evaluación del proceso.

El proyecto vincula no solo las ciencias, sino también matemáticas, lenguaje, sociales y tecnología, de tal manera que busca la mayor aplicabilidad y relación posible en torno a un tema, como lo es el transporte de buses articulados que ha sido muy cuestionado y en donde es necesario investigar para aportar posibles conocimientos que sirvan de herramienta para que la población tome decisiones informadas sobre lo que más le conviene a la sociedad.

Referencias

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York, US: Addison Wesley Longman.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Cognitive Domain.* Longman.

De Pro, B. A. (1998). ¿Se puede enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias, 16*(1), 21-41.

Gott, R. y Duggan, S. (1996). Practical work: its role in the understanding of evidence in science. *International Journal of Science Education, 18*(7), 791-806.

Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris, France: OECD Publishing.

Osborne, J. (2013). The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 265-279.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015).* Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.

Desarrollo del pensamiento aleatorio a partir de un proyecto en contexto rural colombiano

RAFAEL ALBERTO PARRA GALINDO.
BLANCA DORIS GIL GIL.

Objetivos

El desarrollo de esta investigación incluyó una muestra de estudio conformada por catorce estudiantes de grado décimo, del mismo género. Se adoptó in enfoque mixto con un diseño secuencial y su ejecución se dio en tres etapas: la introducción, la proposición y la evaluación. Estas etapas correspondieron con el planteamiento de los objetivos específicos, para dar respuesta al interrogante de investigación, a partir de los cuales se organizó la metodología de estudio.

De tal forma, se podrá evidenciar a través del documento que cada objetivo se complementa en los diversos capítulos y se trabajan de manera secuencial en cada etapa de la investigación. En resumen, el objetivo específico uno corresponde directamente a la etapa introductoria y se desarrolla en el capítulo primero referente al marco general de la investigación y al momento inicial, donde se aplicaron una prueba de conocimiento y una actitudinal introductoria para examinar el nivel cognitivo y la percepción de los estudiantes frente al estudio de la estadística en el análisis de situaciones familiares al contexto rural colombiano, donde dicha estadística puede ser aplicable y útil.

De manera consecuente, la segunda etapa hace alusión al objetivo específico número dos, cuyo desarrollo se puede encontrar en el tercer capítulo, destinado al diseño metodológico de la propuesta investigativa. Recogiendo lo más relevante, es allí donde se describe el diseño de las actividades y su propósito siempre de fortalecer y buscar el aprendizaje significativo de la

estadística y, en efecto, el desarrollo del pensamiento aleatorio desde la ejecución de un proyecto de investigación en contexto rural.

Partiendo de dar cumplimiento a los objetivos anteriores, se procede a revisar el objetivo específico tres, alusivo a la última etapa de la investigación: la evaluación del impacto investigativo, para la cual se aplicó una prueba cognitiva final dirigida a los estudiantes para evaluar y revisar de manera general los avances conceptuales obtenidos por los educandos con respecto a las actividades y talleres aplicados en esta propuesta investigativa y a su vez hacer un análisis comparativo con la prueba de conocimiento inicial.

Resultados

Con base en las actividades diseñadas se logró el desarrollo del pensamiento aleatorio al tiempo que se favoreció el aprendizaje significativo de la estadística en contexto rural en los estudiantes de grado décimo. Esto sucedió gracias a la implementación de guías de trabajo organizadas y de fácil comprensión que despertaron el interés de los estudiantes por relacionar los conceptos básicos de la estadística descriptiva en las actividades planteadas con situaciones asociadas a la producción lechera que son realizadas por ellos diariamente en sus casas.

El diseño de actividades relativas a la investigación desarrolló en los estudiantes habilidades para identificar problemas del contexto rural que pudieran ser abordados desde la estadística, llevando un proceso lógico iniciado en la selección de un problema de estudio (la producción lecherea de la vereda Mata de Mora del municipio de Saboyá), la simplificación de una idea, la formulación de un interrogante de investigación, el planteamiento de objetivos, el diseño de instrumentos de recolección de datos (rejilla de registro de la cantidad de leche en litros producida durante un periodo de tiempo y la encuesta realizada a un sector de producción lechera), la sistematización de los datos recolectados y, finalmente, el análisis e interpretación de la información obtenida, con la cual ellos organizaron un informe estadístico.

Cabe decir también que con el trabajo grupal propuesto para el desarrollo de las guías de trabajo se fortaleció el aprendizaje cooperativo, permitiendo en los estudiantes la práctica de valores como el diálogo, la responsabilidad, el compromiso y el respeto por la diferencia en relación con las formas de aprendizaje y de trabajo de todos.

Los proyectos de investigación facilitan la interdisciplinariedad entre asignaturas como estadística, tecnología e informática, fundamentales para la formación de los estudiantes, siempre y cuando se creen espacios necesarios para un aprendizaje significativo, además la implementación de los proyectos como estrategia pedagógica para la enseñanza de la estadística; en particular, la comprensión de la producción lechera permitió desarrollar competencias para solucionar problemas del contexto, ya que al retomar la región y sus situaciones cotidianas dentro del aula, para incrementar el pensamiento aleatorio, se generó sentido de pertenencia en el estudiante por su región, sus habitantes y la conservación de los recursos naturales.

Se puede concluir, en lo concerniente a estudiantes, que es posible mejorar la motivación soportada en el proceso del pensamiento aleatorio desde el ejercicio con proyectos de investigación, en los cuales el conocimiento estadístico se ve como indispensable para comprender la realidad actual, tomada con datos numéricos para hacer más tangible el conocimiento.

Impacto en la política pública

Cuando se escucha nombrar “desarrollo del pensamiento aleatorio a partir de un proyecto investigativo en un contexto rural”, se remonta a un imaginario donde se busca cambiar el proceso de enseñanza de la estadística, ya que, actualmente, en Colombia dicha cátedra está concentrada en el desarrollo transmisionista de procesos y términos estadísticos como fórmulas y procedimientos sin sentido para los estudiantes, situación que sin duda garantiza el fracaso del aprendizaje significativo de esta ciencia que tiene una gran diversidad de aplicaciones en todos los campos del conocimiento.

Sin lugar a duda, la estadística es una ciencia de vital importancia para la sociedad de hoy, puesto que es necesaria para la interpretación de la información circulante en los medios de comunicación, registrada en tablas, gráficos, indicadores de resultados investigativos, política, economía y, en general, en todos los escenarios sociales. Esta situación provoca la necesidad de pensar en estrategias pedagógicas que favorezcan el razonamiento y el pensamiento aleatorio indispensable en la construcción de seres humanos integrales y críticos de la información que reciben a diario.

Es por esto que en la Institución Educativa San Marcos del municipio de Saboyá, luego de revisar su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se logró observar la ausencia de una propuesta de enseñanza de la estadística. El currículo de la institución aún está enfocado en la mejora de las competencias matemáticas correspondientes a los pensamientos numérico, geométrico y métrico, dejando de lado el pensamiento aleatorio, crucial en la potenciación del análisis y la interpretación.

Por otra parte, debe resaltarse que esta investigación se enfocó en el pensamiento aleatorio y el sistema de datos sin desconocer la importancia de los demás pensamientos matemáticos, dado que, de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas Saber desde 2009 hasta 2014, el nivel de análisis e interpretación matemática de los estudiantes es muy bajo en relación con los resultados nacionales. Esto refleja un asunto que debe ser atendido para progresar en estas pruebas y en el pensamiento matemático de los estudiantes.

Es importante mencionar algunos estudios previos que se tomaron como referencia al investigar sobre la enseñanza de la estadística desde la aplicación de proyectos de investigación. Autores como Batanero (2000), Tobón (2013), Villanueva y Moreno (2010), Godino, Batanero y Flores (como se citaron en Córdoba, 2012), entre otros, demuestran desde sus investigaciones la relevancia de los proyectos de investigación en el pensamiento aleatorio, lo cual resultó ser un fundamento teórico valioso para proponer este estudio y fundamentar a su vez la necesidad de

incluir componentes teórico prácticos del aprendizaje de la estadística, para alcanzar logros significativos y aplicables en el contexto real de los estudiantes.

Metodología

La problemática conlleva al diseño y ejecución de una propuesta pedagógica que provoque cambios en la Institución Educativa San Marcos asociados a la enseñanza y el aprendizaje de la estadística, ya que para los estudiantes resulta difícil interpretar datos presentados a través de gráficos circulares, porcentuales, barras, histogramas, polígonos de frecuencias y ojivas, y aun más realizar un análisis comprensivo de información resultante de datos de investigación, lo cual refleja la ausencia de un razonamiento y de un pensamiento aleatorio.

Adicionalmente, cabe señalar que el desarrollo del razonamiento y el pensamiento aleatorio contribuye al desempeño de habilidades cognitivas y competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en los educandos; estas se pueden percibir en un pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes sobre la actualidad colombiana que les exige un dominio al momento de hacer interpretación de cifras y datos estadísticos en cuanto a situaciones económicas locales y nacionales de actualidad.

Pertinencia social

Tomando el pensamiento de Díaz y Hernández (1997), cuando afirman que “el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada” (p.25), resulta oportuno indicar que esta investigación buscaba despertar en los estudiantes el interés por la estadística, más allá del simple uso de fórmulas para encontrar valores y porcentajes carentes de significado, por lo cual se les presentó una propuesta de investigación que ayudara a encontrar la utilidad de una ciencia con un problema del contexto rural. Del mismo modo, en esta investigación se pretendía atender diferentes

aspectos relacionados con el aprendizaje significativo de la estadística, llevando a los estudiantes a interesarse por comprender lo que sucede con diferentes temas de su realidad, dando valor al estudio de la estadística a la hora de resolver problemas cotidianos de los estudiantes en un contexto rural.

A su vez, para Ausubel (1976), el aprendizaje por descubrimiento debe ser presentado en paralelo con el aprendizaje por exposición (recepción), y no de manera contraria. Así, el aprendizaje puede darse sea por recepción o por descubrimiento, según la estrategia de enseñanza que el profesor emplee, generando así un aprendizaje significativo o un aprendizaje memorístico y repetitivo, de lo cual puede concluirse que *el aprendizaje por descubrimiento, así como el aprendizaje receptivo, puede ser mecánico o significativo.*

Entonces, se puede concluir que la propuesta pedagógica fue pertinente para el ambiente escolar de los estudiantes, considerando que aportó conocimientos para la vida rural donde se desenvuelven mediante la aplicación de un proyecto con elementos agrícolas que demandaba el uso de pensamiento aleatorio y estadístico aplicado en un lenguaje de fácil comprensión para los estudiantes, y su vez la toma de conciencia de lo necesario que puede ser el saber estadístico para formar microempresa y autoadministrarla, puesto que muchos de los estudiantes de la institución educativa San Marcos no cuentan con la oportunidad de acceder a educación superior.

Referencias

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa: Un punto de Vista Cognoscitivo.* Ciudad de México, México: Trillas.

Batanero, C., Garfield, J., Ottaviani, M. G. y Truran, J. (2000). Investigación en educación estadística: algunas cuestiones prioritarias. *Stadistical education research newsletter*.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2), 105-117.

Garfield, J. D. (2003). The assessment Resource Tools for Improving Statistical Thinking. *(ARTIST) Project. NSF CCLI grant ASA-0206571*.

Godino, J. D. (1995). ¿Qué aportan los ordenadores a la enseñanza y aprendizaje de la estadística?. *UNO*, 45-56.

Suárez, J. G. (2012). *Propuesta para la enseñanza de la estadística en el grado décimo trabajada por proyectos.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

El compromiso social desde la investigación participativa de los jóvenes

TERESITA DE JESÚS SERRANO ARIAS

Introducción

Para reflexionar sobre el compromiso social y la importancia de adquirirlo por parte de los educandos y ayudar a construirlo por parte de las instituciones educativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario retomar la normatividad que lo postula, ya que ella abre la posibilidad de implementar diferentes procesos investigativos en todas las etapas de formación, donde se les permita a los educandos acercarse a las comunidades con un objetivo claro que ayude a formarlos como sujetos de cambio, facilitadores de procesos y transformadores sociales.

Educación formal

En Colombia, la Ley 30 de 1992, en su artículo 1, enuncia que:

> La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (párr. 1)

En este postulado se enmarca la trascendencia de reconocer la educación como un sistema continuo, holístico, en el que las necesidades cognoscitivas e intereses personales de los educandos varían por la complejidad de los esquemas conceptuales, pero no necesariamente como facilitadora de los procesos de equilibrio estudiados por Piaget e Inhelder (1984), en lo relacionado con las

exigencias dadas por las sociedades emergentes, como las propuestas por Campos (1988): la sociedad del conocimiento y la sociedad de las comunicaciones.

Estas sociedades exigen una educación centrada en el ser, el saber ser, el hacer, y el saber hacer (Juliao, 2013), lo que se constituye en el eje central de la educación, una educación humanística fortalecida en el desarrollo integral del ser, orientada al desarrollo sostenible de las naciones (Maura, 2008).

La prioridad, entonces, debería estar sujeta a postulados de teóricos como Durkheim (2001), quien refiere al individuo dentro de una estructura social que lo moldea pero que la puede cambiar y enriquecer a través de propuestas investigativas; el principio de desarrollo cognitivo de Vygotsky (1998), para quien las relaciones socioculturales marcan el desarrollo de los procesos de orden superior que facilitan la adquisición de conocimientos y el de Severin (2011), entre otros, quienes propone la orientación de la educación hacia el desarrollo de competencias para el siglo XXI agrupadas en cuatro grandes categorías: manera de pensar, manera de trabajar, herramientas para trabajar y maneras de vivir el mundo.

Esto lleva a reevaluar un componente importante que surge como base para el desarrollo de nuevos conocimiento: el posicionamiento de la investigación en de las instituciones educativas. Dentro del proceso se debe dar respuesta desde la institución a: ¿qué es la investigación?, ¿qué papel juega en el desarrollo de la sociedad?, ¿cómo asociar este proceso al compromiso social? Así, el objetivo que surge y que lleva a coincidir sobre alguno de estos interrogantes es el de conocer en los jóvenes el compromiso social a través de la investigación participativa.

En este contexto, el proceso cognoscitivo no solo debe buscar que el educando conozca, comprenda, analice, infiera, sintetice, evalúe y transforme en competencias los conocimientos adquiridos, sino que su fin último debe ser el de hacer ciencia, crear nuevos conocimientos, y la estrategia que lo hace posible de manera permanente es la investigación, lo que implica que esta

asuma un nuevo rol: constituirse como el ambiente de aprendizaje propicio que facilita la adquisición de competencias; entre ellas, la autonomía que exige el aprender a aprender (Novak y Gowin, 1988), así como el compromiso con los sistemas de vida donde los nuevos conocimientos, avances científicos y tecnológicos deben estar al servicio del bien común.

La educación formal en el desarrollo investigativo de los jóvenes

La Ley 30 de 1992, en el capítulo II, contempla entre sus objetivos principales: "capacitar a los estudiantes para que cumplan las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país". En ella se pueden determinar los grandes pilares en los que se ubican las cuatro categorías (en las que se agrupan diez competencias para el siglo XXI): la manera de pensar, la manera de trabajar, de vivir el mundo y las herramientas para trabajar (Severin, 2011).

Estas competencias se deben lograr, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) durante 17 años como mínimo de estudio. Los educandos se sumergen en una estructura organizativa, externa, delimitada en un tiempo y en un espacio, mediada por los compromisos de una institución sujeta ante un Estado, así como por los conocimientos limitados de un docente que puede o no tener la convicción de que hacer ciencia es un compromiso de todos.

En ella se busca, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, aprender los contenidos que la sociedad considera que debe aprender, ejemplo de esto son los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016) que son estructurados en programas regulados por leyes; en Colombia, por la Ley General de Educación 115 de 1994, caso particular para la propuesta, en su artículo 5, en el que uno de sus fines es "la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estáticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber".

Con este artículo de ley se debe asumir que la cualificación del individuo para ser altamente competitivo en una sociedad cambiante, globalizada y holística que busca el bien común, debe estar ligado a la creación de conocimiento científico y "la capacidad de gestionar el cambio tecnológico y aplicarlo a la producción, la explotación racional de recursos naturales, la salud, la alimentación, la educación y otros requerimientos sociales" (Barrere *et al.*, 2012, p.11). Es decir, desarrollar conocimiento involucra de una u otra manera aprender a administrar los recursos y llevarlos al progreso de las comunidades afectadas por diferentes flagelos (Delors, 2013).

La consecución de estos objetivos significa que la educación debe redefinir algunos componentes en sus procesos y programas, ya que no solo se trata de enseñar contenidos donde está el poder adquisitivo de los conocimientos sino en los procesos para conocer, situar y llevar los conocimientos a la práctica a través de la resolución de problemas y en ello se desarrolle ciencia y tecnología.

En este ámbito, toma un valor preponderante la comunidad y el compromiso social que se genera en el individuo al interactuar con la comunidad y contextualizar desde su área de conocimiento identifica una problemática a la que le propone una solución por el diseño de un método que garantice la exactitud del proceso o su verificación (Bunge, s.f.).

La investigación y el compromiso social del joven

Desde la teoría cognitiva de Vigotsky (1988), Ausubel, Novak y Hannesian (1998) y Novak y Gowin (1988), aprender requiere procesos secuenciales y lógicos, que van logrando diferentes grados de complejidad. Ellos se estructuran en mallas conceptuales que equilibran con una significación clara los contenidos que se adquieren, comprenden y les permiten su permanencia, así como la generación de nuevos e innovadores conocimiento. Este proceso se torna complejo en la medida en que se adquiere nuevos conocimiento, pero reducir el aprendizaje a solo su complejidad y repetición no implica ni aprender ni enseñar y en menos proporción a hacer ciencia.

Construir desde la base de una teoría implica que el individuo registre una necesidad real, que lo motive y lo conduzca a indagar para comprender, analizar y producir nuevas relaciones, crear nuevos caminos que permitan interactuar con las comunidades para crear o diseñar productos, un sistema, un modelo de gestión, que solucione las problemáticas reales de los entornos en los que habita, en la sociedad en que circula su vida, o la realidad que observa, cuestiona o vive.

El compromiso social en las Instituciones de Educación Superior, deben tener como punto de partida lo propuesto por Marcano (2002), quien considera que se debe tomar

> conciencia plena de que el conocimiento es un bien social y como tal debe ser generado, transmitido, recreado y criticado en beneficio de la sociedad, por lo que deben asumir su responsabilidad en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias manifiestas en los diferentes grupos sociales. (pp.149-150)

Esta visión está circunscrita en los procesos de desarrollo sustentable de las naciones en las innovaciones tecnológicas y en los procesos de comunicación para el cambio social y requieren individuos investigadores, activos, participativos y empoderados que la transmitan de generación en generación. Aquí también se hace necesario revindicar la educación, formar líderes que gestionen los cambios en las comunidades, que despierten el interés para la realización de las acciones, el ser mediadores para unificar conceptos y llegar a consensos que permitan logros de interés colectivo (Agüera, 2006, p.65).

Para ello, nada más importante que la universidad abra espacios como fuente de conocimiento e interacción, con individuos con lazos de apego estimulados para comprender que su acción crea cambios sociales.

La juventud inmersa en una sociedad del conocimiento y de las comunicaciones no es y no puede ser una juventud pasiva intelectualmente. Las mismas estructuras sociales que permiten un

sinnúmero de relaciones en diferentes niveles les exige crear y recrear espacios, movimientos sociales, cuestionar historias, tradiciones y comprender que el conocimiento no es memorístico, que ellos pueden crear interrelaciones diferentes donde los sistemas de gestión del conocimiento permite cambios en todos los sistemas sociales. Nada más paradójico que seguir pensando en un estudiante estático o pasivo que espera una nota de aprobación. Hoy se educa para construir conjuntamente procesos de aprendizaje que les ayude a una formación permanente, la calidad y la cantidad la exige las necesidades sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005; Krüger, 2006).

Conclusiones

Existe la posibilidad de seguir formando bajo la premisa de buscar sostener una sociedad a un Estado; se pude seguir educando pensando que el conocimiento está dado bajo las necesidades vistas desde las Instituciones de Educación Superior; o se puede postular la premisa de que hoy los procesos de enseñanza-aprendizaje son mediadores entre el conocimiento, la sociedad y el educando.

El ser, el saber ser y el saber hacer (Juliao, 2013) son competencias poco estudiadas. Se tienen como bandera de los procesos por competencias para el siglo XXI, pero nada más alejado de la realidad que esta consiga, ya que para poder abrir el espacio al ser, y al saber ser, se hace necesario construir ambientes diferentes a los propuestos por la rigidez de las Instituciones Educativas, donde el conocimiento se mide con una nota definida por una evaluación regida más por las competencias al servicio social que por la gestión social de los individuos.

Referencias

Agüera I. (2006). *Liderazgo y compromiso social: hacia un nuevo tipo de liderazgo estratégico, ético y con compromiso social*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.

Ananiadou, K. y Claro, M. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf.

Ausubel, D, Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Bogotá, Colombia: Editorial Trillas.

Barrere, R., Castro, E., Fernández, I., Gordon, A., Jacovkis, P., Polino, C. y Silenzi, M. (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios.* Recuperado de http://digital.csic.es/handle/10261/132616.

Bunge, M. (s.f.). *La ciencia su método y su filosofía.* Argentina: Editorial Siglo XXI.

Campos, E. B. (1998). *El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual. Boletín de estudios económicos*, *53*(207). Recuperado de http://search.proquest.com/openview/3ab60647cc71baa198d764bab1a0ea34/1?pq-origsite=gscholar.

Colciencias. (2015). *Estado de la Ciencia en Colombia.* Recuperado de https://sites.google.com/a/colciencias.gov.co/estado-de-la-ciencia-2015/.

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), 103-110. Recuperado de http://www.ucuenca.ec/ojs/index.php/galileo/article/view/169.

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Education, Human Development Network, World Bank. Recuperado de http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/adolfo%20stubrin/bibliograf%c3%8da%202013/lectura%205.%20pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20xxi.pdf.

Juliao, C. (2013). *Una pedagogía praxiológica*. Bogotá, Colombia: Editorial UNIMINUTO.

Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 11*(683). Recuperado de http://app.ute.edu.ec/content/3288-14-14-1-18-4/Concepto%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf.

Ley 30 de 1992 (28 de diciembre). *Fundamentos de Educación Superior*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf.

Marcano, N. (2002). Pertinencia, compromiso social y currículo en las instituciones de educación superior. *Encuentro educacional, 9*(2), 147-161. Recuperado de http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/4335/4332.

Maura, V. G., y Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209. Recuperado de http://bligoo.com/media/users/1/80471/files/rie47a09.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016a). *La importancia de la estructura de población en los indicadores de cobertura educativa en Colombia*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357273_recurso.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016b). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf.

Novak, D. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris, Francia: Publicaciones Unesco.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño.* Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.

Severin, E. (2011). Competencias para el siglo XXI: cómo medirlas y cómo enseñarlas. *BID Educación*. Recuperado de http://ingenieria.usco.edu.co/formacion/plan_desarrollo/1/comp_para_sigl_XXI_como_medi_ense.p.

Vigotsky. L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ciudad de México, México: Editorial Grijalbo.

Infancias, juegos y juguetes, prácticas educativas desde una perspectiva diferenciadora

YEIMI MILENA CÁRDENAS.

En este texto se presentan algunas de las experiencias encontradas en la descripción de las Prácticas Educativas y el papel de los juegos y los juguetes en estas. Recordando a Narodoski (2007), nos menciona que:

> Específicamente el posicionamiento del juego en el ámbito educativo es muestra de la representación de infancia que se impone, esto es, una imagen fundada en la percepción del niño, "como un ser inacabado carente y por otro lado individualizado, producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y protección". (p.32)

Presentación

Tanto en la casa como en la escuela se plantean juegos ejerciendo una influencia en la forma de vivir la infancia y podría pensarse que la mayor parte del tiempo los juegos se imponen sin que los padres y la escuela reconozcan la desvinculación progresiva con el universo creativo infantil y estos no logren optimizar en los niños lo importante de vencer, lograr equilibrar miedos y retos en el transcurso del desarrollo de las etapas en la edificación del ser.

Emprenderemos un viaje por el mundo de los diferentes modos de entender las infancias, ya que en ellas se encuentran especiales formas de ver y comprender el universo, sobre todo a partir de los sucesos históricos, sociales y culturales que podrán cooperar en el proceso de la investigación de descripción de las prácticas educativas de los niños en las escuelas y en los hogares con los juegos y los juguetes.

Amador (2000) sugiere que son innumerables las formas en las que el sistema educativo logra coactar la creatividad del ser en la escuela y los juegos impuestos o reglamentados que se desarrollan allí demuestran que el sistema educativo no promete el mejoramiento y desarrollo óptimo del individuo sino que, por otro lado, condiciona la educación por medio de aplicaciones específicas de roles y conductas prediseñadas para los juegos y la estandarización de los juguetes en el aula.

En estos tiempos, pensar en un marco de investigación para describir las prácticas educativas por medio de los juegos y los juguetes dentro del crecimiento del individuo implica un enfoque diferencial, abordado desde las políticas públicas establecidas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que lleven a sincronizar las posibles formas del conocimiento e interpretación del sujeto, sus problemáticas y prácticas culturales dentro y fuera de su escuela.

Con el desarrollo del juego en las prácticas educativas, el niño desafía el mundo del adulto, sometiéndolo a interrogantes, componiendo en sus medios e imaginarios lo que fuese posible para enfrentarse a sus realidades; de alguna manera, el medio educativo busca potenciar competencias construidas con actividades planeadas y evaluadas para enfrentar al infante al mero conocimiento y composición del mismo dentro de conceptos desconocidos, pero aprendidos de memoria sin interiorizar los problemas, “en una de las sesiones los niños realizan puntos con el punzón y el papel”; de este modo se refleja, a partir de la experiencia vivida, que la maestra no es clara con el porqué y con qué pueden disfrutar las actividades, olvidando el placer que ofrece jugar, la posibilidad de construir reglas, compartir y aprender a jugar… a vivir.

Impacto de los juguetes en los niños

Con base en los cambios culturales del país, uno de los factores de interés en el trabajo de campo es describir la manera en que la infancia se encuentra dividida por las condiciones socioeconómicas y demás factores que logran describirse en las relaciones con los juegos y los

juguetes; esto hace pensar en la importancia de las maneras de ver las infancias por las maneras de entrever las prácticas de los niños en los juegos y con los juguetes, porque se encuentran demasiado apretados por los condicionamientos sociales en que se encuentran, sin poder defender o proponer el modo de ser de cada una de sus universalidades.

> Los proyectos republicanos y la prohibición de la esclavitud, fruto de los procesos emancipatorios de la primera mitad del siglo XIX en la región, los cuales buscaron emular las tecnologías de intervención de la infancia implementadas en Europa (entre otras imitaciones), no fueron suficientes para evitar una construcción social y subjetiva de la infancia, que podría ser enmarcada en cuatro grandes tipologías así: ilegítimos, –dado el desconocimiento de su paternidad– (hispánica o mestiza); abandonados y expósitos, situación predominante a lo largo del siglo XIX –a raíz del mestizaje y la orfandad originada por las guerras–; dedicados al trabajo a destajo en las plantaciones, –el servicio doméstico y la minería–;e incorporados como guerreros a grupos armados. (Amador, 2012, p.76)

Soportados en estas categorizaciones, podemos decir que la jerarquización en los procesos culturales y educativos de los colombianos se mantiene vigente, puesto que los cambios estructurales en sus políticas aún apuntan a la formación de sujetos o recursos humanos que logren optimizar los procesos económicos del país. En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es un centro de atención integral para las infancias, y existen diferentes modalidades de atención que brindan a las madres, familias y niños con alto grado de vulnerabilidad para asistir y mejorar su calidad de vida; por otro lado, encontramos los centros de atención o jardines de carácter privado que desarrollan prácticas educativas para la formación del individuo.

Otra forma de ver las diferentes divisiones culturales en el paso por la categorización de las familias en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI), fue encontrar casos constantes de madres

cabeza de familia o madres que se encuentran en edades no mayores a los 21 años, lo que ocasiona que los niños estén al cuidado de sus abuelos, dado que los padres estudian o trabajan, siendo ellos quienes pasan mayor tiempo con los niños y quienes van a recogerlos o a dejarlos en las mañanas en el CDI, notando las difíciles condiciones de las familias colombianas debido a las demandas económicas que dan por sentado que la crianza debe estar en manos únicamente de la escuela y de los abuelos, que por su edad podrán ver por el crecimiento de sus hijos.

> El año de 1976 fue fundamental en la discusión que se desarrolló en torno al papel del juego y el juguete a nivel nacional. Las jugueterías por su parte desde cierta perspectiva comercial y de consumo infantil, crearon un prototipo de niño moderno, pensado desde occidente, que a partir de ese año tomaría cuerpo en Colombia. La razón fundamental era que desde 1976 se liberaron las importaciones de juguetes, lo que le permitió al comercio ofrecer una gran variedad de juguetes extranjeros que, hasta ese momento eran de difícil adquisición para la mayoría de la población colombiana. Los juguetes tradicionales le dan paso a los juguetes modernos; los carritos de madera y las muñecas de trapo le dan paso a los juguetes eléctricos y a las muñecas de plástico, acompañadas del nuevo estereotipo de belleza infantil qué el nuevo juguete llevaba implícito. (Jiménez, 2008, p.177)

En definitiva, las maneras de educar los niños son seriamente intervenidas con las diferentes tendencias de la industria de los juguetes, y esto se vio manifestado en una de las sesiones de trabajo donde los niños y niñas comentaban qué querían, o que sus padres les iban a regalar juguetes de marcas reconocidas bastante costosos. Conversaciones que generan discusión entre ellos, pues uno no sabe cómo sorprender más cuando su compañero nombra un juguete que le parece igualmente agradable o de mayor costo en el mercado. Conocer el modo en el que los niños conversan acerca de los juguetes que tienen y como ellos les dan cierto valor a lo que son, no deja ver el modo en el que los juguetes entran en la formación de la infancia: eran de interés o los juguetes rústicos de algunas épocas no representan ningún valor o motivación para los niños.

La industrialización de los juguetes ha cambiado la perspectiva del niño, sus intereses cambiaron, pues con la dinámica del juguete en diferentes presentaciones, con llamativos colores y las maneras de entrar en los niños con las configuraciones de roles, es preciso denotar las tendencias de juego que se imponen por género en la cultura colombiana, y se ha demostrado el fuerte impacto que tienen los juegos y los juguetes en las relaciones sociales, porque las maneras e incluso las prácticas educativas van encaminando al niño a delimitar una línea característica de su rol como persona.

En las niñas, la tendencia a fijar estereotipos de color, de sexo y género son muy marcadas. En una de las sesiones de clase en el CDI, la profesora hace referencia a que, por ejemplo, “no importa el color de la silla”, y una de las niñas suele elegir la de color rosado diciendo cosas como “esto es para niño, esto no es de niña, las niñas no hacen esto o no dicen lo otro”. Pensar en la perspectiva diferenciadora hace pensar en las múltiples formas a las que el profesor debe enfrentarse o aprovechar la diversidad de sus estudiantes para comprender y refortalecer las prácticas educativas de los niños en la escuela.

La escuela y el hogar como generadores de experiencias educativas

Los padres y educadores son responsables del acompañamiento en el proceso de formación de los niños, sin embargo la comunicación entre ellos está limitada porque los padres asumen que la escuela debe ser quien se encarga de la educación de sus hijos; además, no consideran el juego como parte de dicha educación. En el CDI se encuentran, en el transcurso de las visitas y conversaciones con la profesora, algunas inconsistencias con respecto a lo que se practica en casa y en el jardín; por una parte, ella desea mantener prácticas educativas con algunos juegos, y en la familia se encuentra el choque de las diferentes permisibilidades, excesivos castigos, actitudes que no se comprometen en la formación de hábitos básicos y esenciales de los niños, lo que vuelve lento el proceso formativo de algunos estudiantes, puesto que el padre o madre deja en las manos del profesor la labor de la educación.

Creemos que es importante que los niños tengan un espacio para expresarse libremente dentro la rutina establecida: pueden ser espacios de relación y constante aprendizaje; en el CDI, los diferentes métodos de la profesora son de cierta manera motivadores en las experiencias de los niños y hay una gran notoriedad de comportamientos y hábitos en ellos que se han normalizado, como el orden y reglamentación de los momentos en el día; es decir, si un niño va al baño no puede ir otro hasta que vuelva el primero, y si se permite ellos dicen: “Profe, así no es, es de a uno”, o si se les cuenta un cuento este ya tiene sus momentos específicos para la intervención de ellos y lo hacen saber.

El juego permite a los estudiantes establecer relaciones de diálogo y de poder; durante el juego se asumen roles que curiosamente dejan por fuera el mismo juego, o sea, que mientras que algunos juegan a lanzar la pelota otros se convierten en vigilantes y constates “soplones” de la escuela, todo les parece mal, están tan pendientes de los demás que no se dan cuenta en que momento les pasó el día. En algunas conversaciones de los niños encontramos comentarios tales como “a ti te invito a mi cumpleaños y a ti no”, y este comentario pone sensibles a sus compañeros; o “no soy tu amiga porque eres negra”. Son situaciones bastante interesantes que surgen en las relaciones establecidas por los niños.

Los juegos y su presencia en las prácticas educativas

De otra parte el proceso pedagógico de un CDI establece “potenciar el desarrollo lo que implica acompañar y potenciar las actividades y expresiones propias de la primera infancia, es decir, aquellas que responden a sus necesidades de desarrollo, dentro de las cuales estarían el juego, la exploración y la expresión artística. Este horizonte de sentido frente a la Educación Inicial, plantea que el potenciamiento del desarrollo no se da de manera espontánea, por el contrario, exige una acción intencionada, donde maestros y maestras

> planeen, generen, acompañen y realicen seguimiento a su quehacer pedagógico. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012, p.11)

Es preciso mencionar que el juego desde una perspectiva diferenciadora no es un momento de aprender para entrar en la regla sino que se aprende, rodeado de la pregunta, el reto y las proposiciones que ellos mismos realizan en sus maneras de pensar y crearlos.

> Si a este le quitamos el pequeño espacio para jugar, y además al parque lejano solo puede ir si un adulto lo acompaña, y debe aceptar por lo tanto los horarios de ese adulto. Solo puede ir si se cambia, porque daría vergüenza llevarlo de otro modo, pero si se cambia no se puede ensuciar, no puede jugar; el que lo acompaña, debe esperar y, mientras lo espera, lo vigila y con la vigilancia no se pude jugar. (Tonucci, 2003, p.26)

En una de las experiencias vividas en el CDI se muestra un caso particular en el que un niño, el mayor de su clase, es bastante inquieto y no acata órdenes. Cuenta la profesora que en ocasiones le pega a sus compañeros y a ella, juega haciendo pistolitas con piezas armables y grita: “te voy a matar”. El juego en su hogar es practicar con su XBOX. De esta manera, creemos que sus padres encuentran la mejor y más rápida manera de evitar que el niño sea inquieto en su casa.

Considerar el juego como parte de las prácticas educativas implica tomarlo en serio, jugar en serio, y por lo tanto tomar en serio las infancias para comprenderlas no reglamentándoles ni condicionándoles, entendiéndolas desde su complejidad y contexto, en las universalidades que de ella se den, para comprender no solo el mundo del niño sino lo que se puede hacer como profesores para entrar en una interacción profesor-estudiante donde a este último se le permita ser, tanto en la escuela como en la casa. Adicionalmente, jugar permite comprenderse a sí mismo y comprender al otro, en el mundo plural y verse más allá de las exigencias de un sistema educativo que lo quiere encajar, los juegos serán siempre un motor motivacional, permiten al niño generar maneras de pensarse y de pensar en el otro y le reta constantemente, y qué mejor manera que el juego para

encontrar modos significativos en las prácticas educativas con la escuela quien es mediadora en el trabajo y proceso de crecimiento.

Referencias

Amador, J. C. (2012). Condición Infantil Contemporánea: Hacia una Epistemología de las Infancias. *Pedagogía y Saberes,* (37), 75.

Jiménez, A. (2008). Historia de la Infancia en Colombia: crianza, juego y socialización. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* (35), 155-188.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Comisión intersectorial para la atención de la primera infancia: de cero a siempre*.

Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Tonucci, F. (2003). *La Ciudad de los Niños*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A.

MESA 5_20

INFANCIAS, SABERES ESCOLARES Y PRÁCTICAS CULTURALES

Coordinadores: Miguel Angel Martínez Velasco y Lina Marcela Quintana Marín.

Comentaristas: Carlos Jilmar Soler-Díaz y Diana María Posada Giraldo.

La escuela como comunidad, una opción para la creación de capacidades

YAMILE DURÁN PINEDA.

Crear comunidad, crear capacidades

La perspectiva del Desarrollo Humano, en tanto discurso orientador de políticas públicas, trae consigo una serie de elementos estructurantes que permite inferir su capacidad potenciadora como alternativa a los enfoques sobre el desarrollo. Tal ha sido su reconocimiento e incorporación en la teoría económica y por ende en las políticas públicas, que el mismo ha sido reconocido actualmente bajo el nombre de "enfoque de la capacidad" o "de las capacidades". La fuerza de este enfoque radica en el acierto de fundamentar toda su concepción en la idea de justicia, dentro de la cual las nociones de libertad, dignidad, respeto e igualdad, constituyen los ejes articuladores de la propuesta teórica, que de manera interrelacionada se explican y aclaran recíprocamente, posibilitando su comprensión.

La visión que se comparte sobre el desarrollo, descansa sobre un nuevo humanismo que intenta promover sociedades que garanticen y aseguren los derechos humanos, como dispositivos del desarrollo social y económico. Así, por ejemplo dentro del enfoque, la dignidad se diferencia de la satisfacción toda vez que no intenta suplir necesidades bajo la noción de "incapacidad" o "imposibilidad", sino promover y elevar la condición de los sujetos en tanto seres humanos capaces de elegir y seleccionar, es decir, sujetos empoderados. En este sentido, la introducción de la idea de "*agencia*" dentro del enfoque constituye una oportunidad para su materialización en el campo educativo, en tanto permite a los individuos gestar la expansión de las capacidades para llevar a cabo sus elecciones. De esta manera, el desarrollo como libertad, plantea todo un proceso de subjetivación basado en las libertades individuales, toda vez que orienta las iniciativas personales

y colectivas bajo un marco ético, necesario para la eficacia social, como lo afirma Sen (2015) "El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo" (p.35). Tales consideraciones en los procesos de subjetivación, incluyen por supuesto, la experiencia; por lo que se puede afirmar que al enfoque de las "capacidades" le subyace todo un proceso de subjetivación basado en la experiencia, circunstancia que posibilita la aproximación a la praxis, como acto transformador de la subjetividad, dado el carácter de apertura que genera la experiencia vivida en el propio individuo, pero además, la condición de transformación que la misma trae consigo.

> El ser sujetos de la propia experiencia es la capacidad de transformación, es la posibilidad de ser de otro modo. […]. El sujeto es una forma que se puede modificar a sí misma o que puede ser modificada desde sus relaciones externas y que, por lo tanto, entra en interacción con el medio que lo rodea en sus circunstancias. (Martínez, 2008, pp. 17,18).

En consecuencia, se puede afirmar que el enfoque de las capacidades plantea para la educación, una postura ético-política que intenta reconocer a todos los individuos, unas condiciones dignas para su desarrollo, pero además las condiciones para que los equipamientos internos se desplieguen, pues como bien lo expone Nussbaum, "[…] no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas" (Nussbaum, 2012, p.42), es decir, se requieren nuevas configuraciones de los sujetos, en este caso escolares, para lograr el desarrollo en función de las capacidades, donde por supuesto la educación constituye una herramienta fundamental para tal fin y la noción de "comunidad" emerge, como un dispositivo para la agencia.

La Escuela como Comunidad

Leer la escuela en clave de "comunidad" implica adentrarse en la dinámica propia que supone la experiencia cotidiana de sus rutinas, tensiones, contingencias, aciertos, incertidumbres, vínculos, afectos, temores; es decir, en el asombro permanente que conlleva la acción de educar, en el contexto escolar. La vida de la escuela en clave de "comunidad", representa todo un desafío para construir y reinterpretar la idea de escuela configurada en la modernidad, posibilitando su tránsito hacia una noción que permite identificar en ella otro tipo de relación social, basado ya no en la idea de grupo más o menos organizado, sino en relaciones más subjetivas atravesadas por los intereses, las creencias, el sentido de pertenencia, los afectos, las solidaridades, entre otras formas de expresión de lo humano. Los vocablos "comunidad", y "comunitario", son expresiones comúnmente aceptados y utilizados en la vida cotidiana, así como en el lenguaje gubernamental de las políticas públicas. Al respecto Alfonso Torres (2013), expresa que el vocablo "*comunidad*" es usado como sustantivo y como adjetivo; en ese sentido, instituye realidades existentes y califica discursos, acciones y políticas. Ubicando tal vocablo en el campo educativo, se afirma que usado como sustantivo, (*comunidad escolar*), induce a pensar en una realidad construida por sujetos, particularmente sujetos escolares; por el contrario utilizado como adjetivo, (*educación comunitaria*), alude más bien a calificar un tipo de práctica formativa dirigida a un grupo particular de personas, que requieren de algún tipo de intervención, en este caso de orden educativo. La obra de Ferdinand Tönnies, expone aspectos posibles de relacionar para posibilitar la interpretación de la escuela como comunidad, En primer lugar, como bien lo expone Torres, un aporte valioso en la obra de este autor es, la idea de la *unidad intersubjetiva entre voluntades* que constituye la comunidad, dentro de la cual el tipo de relación marcará la diferencia de los lazos comunitarios que se establecen. Tönnies (como se citó en Torres, 2013):

> En fin, los tipos de comunidad más frecuentes-más no únicos- para Tönnies son los de parentesco, de vecindad, de amistad, (fraternidades, sororidades) y de espíritu (compartir

> ideales), siendo estos últimos posible, por la frecuencia de los encuentros y la existencia de "cadenas espirituales y de solidaridad en torno a las tareas comunes. (p.37)

Las anteriores tipologías, admiten contemplar la posibilidad de enunciar la escuela como una "*comunidad escolar*" donde existen marcados lazos comunitarios que circulan tácitamente en las prácticas escolares, dando cohesión a un tejido social escolar, que tiene como epicentro los ideales de formación que persigue y las tareas comunes que emprende para tal propósito, pero además para resistir y reclamar ante las contingencias. Otra de las razones por las cuales la obra de Tönnies aporta elementos para interpretar la escuela como una "comunidad escolar" viene a estar dada por la distinción que hace entre las categorías *comunidad y sociedad*. En ese sentido, la escuela como dispositivo de poder o como organización (institución educativa) representa y reproduce los aspectos propios de la sociedad, es decir se funda en un marcado individualismo (enfoque de competencias), en una contratación (servicio educativo), en la mercantilización (lucro), en la cobertura (masificación), en tácticas instrumentales (evaluación de indicadores), condiciones que abren la brecha de la desigualdad, al ser mecanismos socialmente diferenciadores.

> […] la sociedad es un tipo de relación social, caracterizado por un alto grado de individualidad, impersonalidad, contractualismo y procedente del mero interés y no de los fuertes estados subjetivos de los lazos comunitarios; el concepto de asociación está ligado a las relaciones impersonales, instrumentales y "tácticas", propias de la "sociedad de masas", a motivaciones racionales e interesadas; la esencia de la sociedad es la racionalidad y el cálculo, por eso la empresa económica y las instituciones del Estado moderno son sus mejores expresiones. (Torres, 2013 p. 39)

Por su parte la noción de comunidad introducida por Tönnies, permite concluir, según Torres (2013) que:

> Lo comunitario se refiere a un tipo de relación social, basado en nexos subjetivos fuertes tales como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y las tradiciones comunes; en lo comunitario predomina lo colectivo sobre lo individual y lo íntimo frente a lo público; el concepto de comunidad connota vínculos personales naturales y afectivos, motivaciones morales, altruistas y cooperativas. (p. 38)

La anterior afirmación, puede resumirse en la idea de que en una comunidad los seres humanos permanecen unidos, a pesar de todos los factores disociadores que puedan hacerse presente. Tal condición conduce a la necesidad de reivindicar la consolidación de las relaciones comunitarias que al interior de las escuelas se produce, máxime en aquellas que están marcadas por condiciones de vulnerabilidad y abandono estatal y por lo tanto no gozan del reconocimiento social. Si la vida comunitaria de la escuela, está atravesada por lazos y vínculos emocionales que van más allá de la acción pedagógica, valdría la pena enunciar la misma, como una "comunidad escolar" y no como una "institución educativa", como lo ha planteado la Ley en nuestro país, donde todo cabe. Interrogar ¿Qué tanto de comunidad hay en una escuela? permite avanzar hacia nuevos imaginarios sobre la misma, reconociendo en ella procesos de transformación que impulsados por las revoluciones tecnológicas, culturales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea, refieren a la noción de comunidad, como posibilidad para su propia reinterpretación, dada la crisis de las instituciones nacidas en el seno de la modernidad, entre ellas la escuela.

> El capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad. Como en todo relato institucional, la institución es pura, y el mal viene de fuera del "mundo". (Dubet, 2007 p.51)

Para el caso Colombiano, las tendencias globalizadoras y la necesidad de lograr un sistema educativo que garantizara la competitividad de la nación, para alcanzar niveles óptimos de cobertura, calidad y eficiencia educativa, trajo como consecuencia del proceso de

descentralización[32] y democratización, promovidos a partir Ley 115 de 1994 y posteriormente por la Ley 715 de 2001, la implementación de programas de reorganización y ajuste del sistema educativo, afectando por consiguiente la configuración de las lógicas que instituyeron la escuela. En este sentido, la organización del *"Nuevo Sistema Escolar"* o *"Fusión"*[33] de las Instituciones escolares, convirtió a las escuelas en macro instituciones o colegios completos, denominándolas "Institución Educativa[34]" complejizando, por consiguiente, sus procesos especialmente su organización y dirección. En este sentido, al asumir la Institución educativa como "organización", se impone la teoría de la calidad en procura del rendimiento y la eficacia que induce a que la misma incorpore formas de dirección y gobierno, que reorganizan su conformación política, transitando hacia formas más burocráticas que comunitarias. Así, bajo la figura de "comunidad educativa" se intenta hacer visible la participación democrática de los actores educativos; no obstante, tal participación no ha logrado consolidarse como una fuerza transformadora y modificadora de prácticas, que siguen estando sujetas a una concepción de la educación como servicio y no como derecho. De esta manera, se establece una democracia representativa, que en la mayoría de los casos, no alcanza niveles deliberativos y participativos, trayendo como consecuencia el debilitamiento de los lazos comunitarios, al concentrar todos sus esfuerzos, en demostrar la eficacia y la eficiencia de la organización. Sin embargo, y pese a la idea tan restringida de "comunidad" actualmente presente en las instituciones educativas, dicha noción posibilita, pensar en las relaciones que la escuela establece en el marco de sus necesidades más apremiantes, máxime cuando ella está inserta en contextos de vulnerabilidad. Así las cosas, las formas y prácticas

[32] El proceso de descentralización educativa se formalizó en el país, con la Ley 60 de 1993 y con la Ley 115 de 1994, a través de las cuales se delegó, en los diferentes entes territoriales, las responsabilidades y funciones sobre la educación.

[33] Concepto generalizado al interior de las instituciones educativas para designar la estrategia estatal de reorganización del sector educativo.

[34] A partir de este momento, el nuevo léxico escolar termina anulando la denominación de "escuela" y su respectivo imaginario, para construir otro ya no dado en función de los aprendizajes, sino de la organización y de los procesos de calidad, propios del mundo empresarial.

presentes en las escuelas, pueden estar más cerca de otro tipo de enfoques que no necesariamente responden a las lógicas de la calidad, dadas las características de comunitarización, que ha demostrado la capacidad de algunos actores escolares, para reclamar y resistir las presiones y abandonos a las cuales son sometidas dichas colectividades. Reconocer la escuela como una *"comunidad escolar"*, significa ir más allá de la burocratización hasta ahora presente en las instituciones educativas, para pensar en agenciamientos que solidifiquen los vínculos y lazos entre los miembros que hacen parte de ella, pero además entre la escuela y la sociedad.

> Como las políticas de ajuste sólo han provocado una mayor segmentación social y exclusión de una proporción creciente de la población; tal aumento de injusticia y desigualdad ha llegado a un nivel tal que el orden político pierde legitimidad y se avivan los anhelos de comunidad, del deseo de tener condiciones básicas de solidaridad social. (Torres, 2013, p.211)

Por lo tanto, el interés o los intereses que ha motivado el despertar de los lazos o vínculos solidarios en las instituciones escolares, para reclamar derechos, denunciar atropellos y/o responder a la solución de necesidades inmediatas, configura otras prácticas que movilizan a los sujetos escolares, demostrando nuevas formas de "hacer" y "ser" escuela, trascendiendo del imaginario instituido al imaginario instituyente, "[…] es la obra del colectivo humano que crea significaciones nuevas que subvierten las formas históricas existentes, […]". (Torres, 2013 p.209), razones suficientes para considerar la escuela como una comunidad; una comunidad atravesada por el mundo escolar, en consecuencia una "comunidad escolar". La emergencia de este tipo de prácticas nos acerca a la noción de una comunidad "escolarizada", que a diferencia de una comunidad "educativa" actúa y funciona de manera individual y colectiva movida por sus necesidades e intereses los cuales hace valer de manera propositiva, visibilizando procesos de acción colectiva. Así las cosas, en un marco de oportunidades, se reconocen en estas nuevas prácticas comunitarias nuevas formas de sociabilidad y convivencia, así como la potencialidad

emancipadora e instituyente, que otorga nuevos sentidos a las prácticas escolares, aspectos que permiten la asunción de una nueva comprensión de la escuela ya no como dispositivo de control y poder hegemónico, ni como empresa, sino como una comunidad escolar, que despliega sus capacidades en función de los intereses y aspiraciones colectivas e individuales, configurando, por su puesto, a los sujetos que hacen parte de ella. Bajo este panorama, la idea de comunidad sugiere una relación estrecha con las perspectivas del desarrollo, en especial con el enfoque de capacidades, toda vez que tal noción viene cargada de un potencial emancipador que permite los funcionamientos individuales en función de fines y propósitos colectivos, pasando de la agencia a los agenciamientos, dando la posibilidad de interpelar una moral contextualizada que da prioridad a los intereses colectivos, sin detrimento de los valores éticos y políticos. Para el campo educativo, tales fundamentos plantean nuevos desafíos a la educación; particularmente las libertades que se inscriben en este discurso, marcan un panorama sobre el cual empezar a esbozar nuevas experiencias formativas que posibiliten la configuración de sujetos capaces de moverse en el marco de oportunidades, que necesariamente el Estado y la sociedad deben garantizar, para lograr sociedades más justas y equitativas.

Referencias

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social*, 16: 39-66

Martínez, P. J. y Neira, S. F.O. (2008). *Miradas sobre la Subjetividad*. Cátedra Lasallista. Bogotá.

Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. España: Paidós.

Sen, A. (2015). *Desarrollo y Libertad*. España: Planeta.

Torres, A. (2013). El retorno a las comunidades. *Serie Desarrollo Social y Comunitario. CINDE* 208, 211.

La infancia: entre la política y el saber

CARLOS JILMAR DÍAZ-SOLER

Presentación

Una intensa preocupación se suscitó, hacia finales del siglo XIX, en torno a las manifestaciones que se evidenciaron en los individuos por efecto de los cambios en la sociedad. Más aún, una fuerte discusión se llevó a cabo en torno a los inveterados procesos relacionados con la educación. La pregunta por el sujeto y, en consecuencia, por el saber sobre lo humano, en el marco de los discursos de la ciencia, cobra relevancia y, en ella, se viene tramitando las inquietudes en torno a la civilización: sus fines, la forma que debería asumir y los contenidos a ser enseñados. Mientras tanto, escolarizar la población se hizo políticamente necesario.

La preocupación de una reforma política y moral de la sociedad se articuló a la moderna pedagogía que, a su vez, apuntaló su perspectiva desde el desarrollo como ideal; su discusión enfrentó las novedades de la época, tomando del prestigio de las llamadas ciencias modernas —en ellas, también, ciertos desarrollos de las modernas psicología y sociología— elementos que contribuyen a avalar su anhelado propósito, cuyo horizonte promete bienestar, igualdad y progreso. Marco de resonancia para los discursos que alimentan las discusiones que relacionamos con la educación y la pedagogía. Marco que, también, contribuyó a poner en funcionamiento un *aparato* educativo y, mediante su operación, materializar exigencias políticas tendientes a la consecución de resultados, tanto en sus funciones masificantes, como en las individualizantes (Saldarriaga, 2000): cohesión social, moralización de la población, por un lado y, por otro, reclamo de efectivo aprendizaje, por ejemplo, gracias a los procesos de escolarización. *Aparato escolar* que contribuyó a materializar: 1. la masiva escolarización de los niños; 2. el fortalecimiento de su vínculo con los Estados – nacionales; 3. la instalación de un amplio proceso de enseñanza de las ciencias; 4. la instauración de procesos formales de formación de maestros. Periodo histórico que, al materializar

el funcionamiento de un aparato escolar posibilita, además, que el debate político gane relevancia, no sólo en torno al reconocimiento y al cuidado de la infancia, sino también acerca del *estatuto* con el que ha de comprenderse y, en este marco, aquellos debates en torno a la orientación que deben asumir los procesos de formación de profesores.

La matriz generadora de una política hacia la infancia

A las inveteradas inquietudes que relacionamos con la *formación*, tanto para diferentes periodos históricos, como en variadas culturas, un complejo vínculo con los discursos provenientes de la ciencia poco a poco les fue establecido, finalizando las primeras décadas del siglo XX, en contextos occidentales y occidentalizados. Desde entonces, los asuntos que relacionamos con la formación de profesores —la pedagogía, el currículo, el conocimiento, por ejemplo—, presentan como común denominador su realización a nombre de referencias provenientes del discurso de la ciencia. Vínculo heterogéneo que contribuye a caracterizar nuestro periodo histórico, por lo menos en lo que atañe a la discusión en educación y pedagogía.

En Colombia, el horizonte planteado para la organización de un aparato educativo, estructura formal, niveles de formación, administración del aparato y las instituciones que lo conforman y, en esta estructura, los saberes que concurrieron y las especificidades que asumieron los saberes para ser enseñados, fueron diseñados y organizados desde las primeras décadas del siglo XX.

En adelante, los procesos relacionados con las condiciones de posibilidad para la formación de los profesores se asumen desde esta matriz que, además, contribuye a estructurar, a nombre de los Estados-nacionales, un *aparato educativo*, que a lo largo del siglo XX, paulatinamente organiza niveles de formación —primaria, bachillerato, universidad—. Movimiento político que implicó un esfuerzo sostenido que, en búsqueda de la progresiva incorporación de la población a espacios escolarizados, encuentra nuevos escenarios para su configuración, bajo la idea, en todo caso, de

pretender identificaciones adscritas a los Estados-nacionales, por un lado y, por otro, de conformar procesos de escolarización ligados a la ocupación de posiciones en la estructura social.

Estructurar un aparato educativo implicó, a su vez, institucionalizar procesos de escolarización de profesores: Normales, Bachillerato Pedagógico y Facultades de Educación, por ejemplo; aparato configurado en el que confluyen asuntos relacionados con la ocupación de posiciones distinguidas; es decir, posiciones atadas al poder sobre los medios de producción y de transmisión de dichas posiciones, por un lado, y por otro, asuntos referidos a un *capital* proveniente de uno de los campos de producción simbólica, como la *ciencia* que, precisamente, al tomarse como referencia para el funcionamiento de las instituciones destinadas a dicho proceso, contribuye a configurar una puntual lógica de funcionamiento. Así, el horizonte que contemporáneamente le asignamos a la palabra *investigación* no siempre ha servido de soporte a discursos que sugieren procesos de formación. Ciertos asuntos que hoy relacionamos con lo educativo —la infancia, el aprendizaje y sus dificultades, por ejemplo— se asumen en el marco de ciertas formas de razonamiento establecidas desde entonces y que provendrían de una de las esferas de la praxis humana: la investigación.

Desde entonces, amparados en el ideal de lo actual, lo nuevo, lo moderno, lo activo o lo efectivo, con el consiguiente desprecio por la tradición, fue presentado como necesario el ideal de transformación, innovación, cambio, modernización o actualización; horizonte que facilitó la instauración, para el periodo en mención, de cursos de estadística, psicología de la primera infancia, psicología del desarrollo, de psicología del niño o de sociología, por ejemplo.

Para este primer momento del mencionado vínculo el propósito político se circunscribió a *familiarizar* a los maestros en formación con aquellos referentes y referencias provenientes del discurso de la ciencia y que estuviesen directamente relacionados con asuntos que podrían *indicarles cómo* funcionaría el aprendizaje, qué era la infancia, cuáles serían los métodos de enseñanza más adecuados, por ejemplo.

Así, en los procesos de formación institucionalizados evidenciamos que, en este primer momento, son introducidos a los escenarios formativos referentes provenientes de la discusión que se llevaba a cabo en el campo de la ciencia, con un sesgo de autoridad. La práctica pedagógica se revistió de referentes imaginando que la actuación sobre el hecho educativo se realizaría en el marco de la evidencia del mismo hecho. Fenómeno, descripción y actuación fueron mezclados, fusionados indiscriminadamente. Un decir autorizado posibilitó que la observación y la descripción fueran imaginadas como neutras y, mediante un *efecto de teoría*, se contribuyó a producir la realidad misma y sus maneras de pensarlas. Se presentó, desde esta perspectiva, cierta manera de, por un lado, *comprender* qué es la ciencia y, por otro, la sacralización de dichas descripciones. Algunos principios subyacentes de clasificación contribuyeron a construir los objetos de la misma observación. Entonces, la descripción y la prescripción se convirtieron en aliadas. Desde esta postura fueron presentadas las discusiones sobre la infancia a los profesores.

Ahora bien, gran parte del siglo XX transcurrió sin que explícitamente a los docentes les fuese necesario *realizar* investigaciones; efectuaron su trabajo sin que se inmiscuyesen en un campo de producción simbólica: como el de la ciencia, cuyo horizonte es el saber. Las referencias eran suficientes. *Usar* algunos de sus desarrollos, en el marco de cierta perspectiva, era lo esperado. Vínculo inicial entre formación e investigación que se mantuvo hasta 1980, momento en el cual se pretende que la profesión docente y el oficio como investigador converjan; segundo momento que aparece con nuevos propósitos para la formación de profesores en Colombia.

A la universidad formalmente se le designó, mediante la emisión del Decreto 80 de 1980, la tarea de formar para el oficio de investigador; norma que plantea un escenario en donde los profesores, además de hacer investigación, estaban conminados a formar para ello. Al “definir los principios y fijar las normas que regulan la educación postsecundaria o superior” el mencionado decreto vinculó, una vez más —pero de diferente manera— la formación superior con la

investigación, ahora en la perspectiva de: a) realizar investigación en las instituciones de nivel superior y b) formar para el oficio de investigador.

Así, a la establecida estructura curricular que posibilitó formar para la profesión docente le fue, desde entonces, incorporada una nueva dimensión, materializada en la formulación de propuestas y elaboración de investigaciones; junto a esta labor, el trabajo docente debe materializarse, también, en el desarrollo de *seminarios de investigación*, cursos de *metodologías de la investigación* conducentes a la orientación y dirección de *trabajos de grado* que conllevan a la emisión de títulos que habilitan para el ejercicio de la profesión. En este círculo, la elaboración de los llamados *manuales de investigación*, producto propio de esta dinámica pedagógica en investigación, se populariza; en pocas palabras, los procesos destinados a la formación de los docentes incorporan, ahora, asuntos relacionados con la *formación en investigación*. Al ejercicio docente, entonces, le fueron adicionadas dos nuevas dimensiones: formarse para la investigación y formar en investigación.

Posteriores transformaciones de índole normativa no han disuelto el vínculo entre investigación y formación superior. Derogado el Decreto 80 de 1980, mediante la Ley 30 de 1992, explícitamente fueron incorporados principios que relacionaban la misión de las instituciones de educación superior con la investigación. Desde allí se estableció que a los profesores no sólo les compete la labor de hacer investigación, requieren, además, con el propósito de formar en investigación, impartir seminarios destinados a ello. La mencionada ley, en su artículo 12, específicamente determina: "(…) los programas de maestría, doctorado y posdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad" (Ley N° 30, 1992). En los procesos de formación del nivel de maestrías se buscaría,

> (…) ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios (…) y dotar a la persona de los instrumentos básicos que lo habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica

> y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. (Ley N° 30, 1992)

Marco legislativo que reitera, como parte de las funciones de los maestros en la universidad —docencia, investigación y extensión—, la relevancia de la investigación, así como la importancia de procesos conducentes a la formación en investigación para los niveles de maestrías y doctorados.

Aún más, hemos imaginado que existiría una progresiva correspondencia entre titulación —licenciatura, magíster o doctorado— y una concomitante formación en investigación. Más aún, recientemente imaginamos que podría haber correspondencia entre desempeño docente e investigación. En todo caso, no mengua el empuje político que encontramos desde las primeras décadas del siglo XX, al vincular la investigación con la formación de profesores.

Marco político que, precisamente, ve surgir la pregunta por la infancia, ahora en nuevos marcos. A la nueva sensibilidad que frente a este grupo etario se evidenció entre el siglo XVII y XVIII, a la masiva escolarización que evidenciamos desde finales del siglo XIX, desde la década del ochenta del siglo XX evidenciamos una marcada inquietud que se materializa en la pregunta por la manera, por las formas como nos ha sido posible asumir la discusión hacia los nuevos (criterios), por la periodización en torno a este saber y por los efectos en la difusión de ciertas formas de razonamiento.

Inquietudes que confluyen, también, en ciertas transformaciones políticas que, desde la década del ochenta del siglo XX fueron introducidas en los procesos de formación de profesores y que nos permiten entrever no sólo el funcionamiento de uno de los campos que mencionamos, el político, que contribuye a delimitar la configuración/reconfiguración de lazos sociales que enmarcan ciertos asuntos que atañen a la formación: identificaciones/desidentificación, pertenencia a: reconocimiento de autoridades, maneras de proceder, entre otros. Aspectos que

permiten comprender tanto la orientación política del funcionamiento del aparato educativo y, por supuesto, de las instituciones formadoras, como también la pretensión de generar ciertas adhesiones mediante ciertas maneras de asumir la formación y la investigación. Implica reconocer que, como efecto de la disputa en el campo político, una efectiva clasificación se ha efectuado sobre los asuntos que le son propios a la discusión sobre la formación de profesores.

Asunto que también se vislumbra como un reto para los procesos implicados en la formación de profesores: tomar como *objeto* para sus análisis la intelección de su propio funcionamiento en el análisis de las funciones institucionales implicadas en la misma formación de profesores. Aquí, entonces, se trabaja en torno a la pregunta por el estatuto de los objetos *abstracto-formales*, las condiciones de posibilidad para su construcción y las implicaciones de la pugna en la construcción de dichos *objetos de investigación;* implica, en consecuencia, distinguir prácticas propias de una de las esferas de la praxis humana: la ciencia, precisando, para ello, la lógica específica del campo, cuya realización es saber, sin sucumbir a cierto imperativo, que nuestra época impone: los relativismos.

El campo de la ciencia funciona a condición de hacernos preguntas y no como resultado de creer saber qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Opera, precisamente, a contracorriente de aquellos determinismos sociales que, incluso, se ponen de manifiesto a nombre del discurso de la ciencia. En palabras de Bourdieu (1982):

> (…) se hace ciencia contra su formación, al tanto que con su formación. Y solo la historia puede librarnos de la historia. Así es como la historia social de la ciencia social es uno de los instrumentos más poderosos para desgajarse de la historia, es decir, del influjo de un pasado incorporado que sobrevive en el presente, o de un presente que, como el de las modas intelectuales, ya es pasado en el momento de su aparición (p. 9).

Cómo opera, entonces, una de las esferas de la praxis humana, aquella cuyo asunto es la producción simbólica. Una respuesta a esta pregunta implica, a su vez, plantear tres escenarios para la discusión: a) precisar la estructura y el funcionamiento del campo de la ciencia, en donde lo que se juega es el saber, es decir, la gramática de las disciplinas como estructura formal; b) distinguir la especificidad de aquellos saberes que se llevan a la escuela, así como analizar los efectos del proceso de escolarización; c) analizar el estatuto del sujeto y, en este marco, elucidar las condiciones de posibilidad para los asuntos que relacionamos con el saber y la formación que, necesariamente pasan por la discusión de enseñar/aprender *algo*, pero que no se agota allí.

Se abre, entonces, una discusión relacionada con los sujetos: su decisión o no de introducirse en las discusiones y prácticas que constituyen una esfera de la praxis humana en donde el horizonte es saber. En otras palabras, hay una *decisión* en juego que, para que se produzca, no requiere de procesos de maduración, de desarrollo, como fue planteado por las discusiones que circularon desde las primeras décadas del siglo XX. Pensamos que el asunto del saber no es cronológico sino estructural. La discusión en torno a los docentes —y sus procesos de formación— pasa por la pregunta por el sujeto, ya que desde comienzos del siglo XX hemos privilegiado una perspectiva que los representa en su dimensión funcional, o de funcionarios y de subalternos políticos y sociales. Sabemos que en procesos de formación no todo está del lado de las instituciones, contamos, también con los sujetos y con todo aquello que esta palabra arrastra en su discusión.

Con esto, al indagar si la pedagogía es posible pensarla como un *hacer relacionado con el saber*, entonces, se hace necesario reconocer que su hacer, que concerniente al saber, no se agota en ese hacer; el *saber a enseñar*, relacionado con *saber enseñar*, está atravesado por profundas fuerzas que le subyacen y que sería necesario indagar.

Referencias

Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona, España: Anagrama.

Saldarriaga, O. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: *Pretextos pedagógicos.* Bogotá: SOCOLPE.

Escenas de lectura: intervención normalista en la formación de lectores infantiles en Colombia 1927-1945

LINA MARCELA QUINTANA MARÍN

Las escenas de lectura como metodología de análisis

Las escenas de lectura pueden caracterizarse como un modo específico y novedoso de articulación entre escritura, subjetividad infantil y relaciones sociales. Para tal fin es rendidora la categoría de *escenas de lectura* que, según Cucuzza, demostró operatividad teórica en el análisis diacrónico de prácticas socio-históricas de lectura, y escritura, desarrolladas durante siglos, en diversos espacios y culturas, fuera del ámbito escolar; procesos que luego confluirían de algún modo en la construcción de la escena de la lectura escolar (Cucuzza, 2007).

Si bien, la *escena de lectura* es el lugar donde se realiza y materializa lo escrito, como práctica social de comunicación[35], la escena de lectura escolar no puede ser solamente "la resultante de procesos de larga duración en la que se sintetizaron y subordinaron otras diversas y variadas escenas de lecturas registradas en la historia cultural de la humanidad" (Artieda y Cañete, s.f.), al contrario, la escena de lectura escolar en éste trabajo, apoya la idea de Cotelli en la cual se afirma, que la configuración del lector infantil y el sujeto moderno se realizó en gran medida a través de la lectura, su enseñanza y de ciertas escenas modélicas de lectura.

[35] Cucuzza, (2008) Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar, Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Ministerio de Educación, Argentina. http://www.hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm

La proliferación de la escritura del maestro normalista en nuestro país, hace visible procesos de subjetivación, apropiación y creación escolar. En este sentido, se problematiza el lugar de reproducción del saber que se le asigna a la escuela dejando a la enseñanza como una técnica, y al maestro como un aplicador de métodos eficientes para la transmisión del saber.

La primera mitad del siglo XX en Colombia sorprende por la proliferación de escritura del magisterio, una escritura que pasó de lo individual y anónimo a una escritura que fue publicada en revistas, tesis, manuales y conferencias y que circuló, no solamente en el formato libro, sino a través de la radio. Dado lo anterior cabe preguntarse por las condiciones en el saber pedagógico colombiano, que hicieron que los maestros de la época se aventuraran a escribir.

Para dar una ruta explicativa, a lo anterior, se pueden trazar algunas hipótesis sin pretender demostrarlas con exhaustividad; simplemente se quiere delimitar condiciones de posibilidad de la escritura del magisterio en el periodo señalado, un periodo que se destaca por ser marcado por la polaridad de lo viejo a lo nuevo, es decir, por la búsqueda, en el campo pedagógico, de romper con estructuras establecidas que dieran paso a la experimentación y a las experiencias innovadoras y a otro sujeto escolar.

En definitiva, es una época que insistió en perseguir lo novedoso y, en esa búsqueda, la posibilidad de ir tras tecnologías de la palabra que no fueran solamente la oralidad, como fuente de diálogo escolar, sino la escritura como permanencia de la experiencia pedagógica.

Entre las hipótesis se encuentran: la búsqueda por el perfeccionamiento de un método de enseñanza, en éste caso de la enseñanza de la lectura. Aquí emerge un campo de batalla en la escuela por la lucha de métodos, por definir cuál es el mejor, el más eficiente, el que se aprende

con más rapidez, el que es un emblema nacional, el que permite avanzar en la identificación de letras sin sentido en la formación del ciudadano que piensa.

Otra hipótesis, que aparece de manera implícita, es la búsqueda del magisterio por reconocimiento y visibilidad de su profesión, y el recurso para alcanzarlo es la narración escrita de la experiencia vivida, de lo que acontece en la escuela a través de los manuales de lectura, o las tesis, y artículos en los cuales se crean múltiples conexiones con otros saberes y grupos de maestros, es el caso de las llamadas asambleas pedagógicas, de 1909 a 1912, o las sociedades pedagógicas que se reglamentan con la ley Uribe de 1903. Aunque fueron impuestas al profesorado, se creó un espacio propicio para el diálogo entre maestros de lo que acontecía en la escuela a partir de los contenidos de enseñanza, pasando por la estructura escolar, hasta las necesidades sociales como la violencia, la sexualidad, el alcoholismo, entre otros. A partir de 1917 con el congreso pedagógico se produce, como pocas veces en el país, abundante escritura de los maestros sobre su trabajo. En definitiva, fue la gran masa de la producción pedagógica de puño y letra de los maestros, que afluyó en las revistas departamentales y en el congreso pedagógico de 1917.

Entre el método y las escenas de lectura: los niños nuevos sujetos lectores escolares

El campo de la lectura escolar opera como espacio de producción de significaciones específicas, las cuales se materializan en nuevos sujetos lectores: los niños provenientes del área rural y urbana. La infancia tiene el rol de alumnos que leen y los maestros normalistas son los mediadores de lectura en estrecha relación con un nuevo método para enseñar: para enseñar a leer orientado por la pedagogía de la lectura normalista.

La apuesta de los nuevos lectores infantiles se da a través de la proliferación del uso, del ensayo, de la reflexión que permitió la apropiación del método ideo visual de Decroly. En el campo colombiano, los postulados de Decroly se convirtieron en el compendio de ideas y prácticas que

definirían "(…) alcances y límites de la práctica pedagógica reformista en el país entre 1925 y 1933, y particularmente del fundamento biológico de un modelo sustentado tanto en el saber médico como en el saber pedagógico" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 323).

Esté método era atractivo para los maestros de primera enseñanza, en la medida que les permite tener elementos nuevos y reformadores en su enseñanza, porque se trataba de un método que partía de las frases, o del dibujo, o las ideas gráficas, llevándolos directamente a la palabra y no al sonido o a la letra, lo cual proporcionaba significado al niño para poder pasar a la comprensión de experiencias de vida; lo anterior, le permitía al niño, relacionar sus pensamientos con materiales concretos, para después hacer análisis de ellos y poder pasar a la abstracción que se expresa de manera oral o escrita para luego ser leída.

Ahora bien, el uso del método Decrolyano en las escuelas primarias se puede rastrear por medio de los manuales que escribieron los maestros y los órganos difusores de las prácticas de enseñanza, como las revistas; por tanto, esto hace que en la escuela primaria se introduzcan nuevas nociones, métodos y prácticas, logrando articularse a la transformación de la práctica pedagógica. Sabemos que las reformas por sí mismas no introducen cambios en las prácticas pedagógicas, pero éstas sí pudieron ser posibles con el apoyo de las Escuelas Normales que, en ese entonces, también estaban considerando la formación de los maestros desde los ideales reformistas y, sobre todo, con la participación del Gimnasio Moderno y también de los maestros que con su practicas buscaban nuevas formas de enseñanza.

Según el profesor José María Rodríguez, la literatura pedagógica, sobre interpretaciones del método ideo visual, es abundante; sin embargo afirma que:

> (…) cada interpretador del sistema lo analiza y aplica a su manera por lo cual puede observarse por todas partes la carencia de unidad en los procedimientos didácticos. Desde luego que estas divergencias no implican un cambio fundamental en la estructura

> del método. Ellas se refieren simplemente al proceso, a las etapas que lo constituyen y a las formas de aplicación. (Rodríguez, 1963, p. 89)

Al respecto, pienso que las variaciones en la aplicación y apropiación del método ideo visual se pueden evidenciar en varias experiencias que se vivieron en el país durante la época analizada, pues en ellas,

> (…) la disparidad de criterios de la enseñanza de esta materia, es justificable si se consideran las marcadas experiencias del medio ambiente, lo variado el material humano de una región a otra, calidad de los instrumentos que se emplean, la experiencia de los que practican, por lo cual sería necio solicitar absoluta unidad en la acción. (Rodríguez, 1963, p. 137)

Lo anterior muestra un panorama diferente a la concepción estática que se ha tenido acerca del método y la aplicación que de él tiene el maestro, pues considero que con este trabajo podemos trazar unas líneas afirmativas para decir que el método de lectura Derolyano no se aplicaba tal cual como procedimiento o como un hacer paso a paso, sino más bien, que tenía sus modificaciones de acuerdo al maestro que enseñaba a leer; esto, implicaba cambios en la elección de temas para enseñar, que el mismo maestro delimitaba, pues no eran los mismos y se elegían, de acuerdo con términos formativos, y no por exigencias del saber, en este caso, de la lectura.

En Colombia contamos con la experiencia del profesor Gustavo Uribe, quien escribió el libro de texto titulado *Lectura sin Cartilla,* la cual se constituyó en una experiencia de enseñanza de la lectura en el Gimnasio Moderno y permitió mostrar las bondades de la enseñanza de la lectura en los niños; allí aparecía, como fundamental, la crítica y oposición a los métodos de mecanización, y se veía el apoyo al método de lectura ideo visual, dado su potencial y ventajas, pues la enseñanza vista así, según el autor, era más agradable y menos agotadora. Según Uribe (1927):

> El método ideo/visual o método natural de lectura como lo titula su autor el insigne pedagogo belga doctor Ovidio Decroly, ha sido practicado con éxito por espacio de varios años en el Gimnasio Moderno de Bogotá. En este establecimiento tuvimos la oportunidad de recibir de él algunas indicaciones claras y precisas sobre la manera de practicarlo, que nos fueron luego de gran utilidad en su aplicación. En otros colegios y escuelas también lo han ensayado con magníficos resultados, como en el Hospicio de Bogotá en donde, con niños que proceden de los más diverso medios sociales no podían esperarse los mejores frutos. (Uribe, p.4)

Otra aplicación del método fue hecha por la profesora Julia Agudelo, quien fue, a su vez, directora de la escuela Normal Rural de Cundinamarca y en 1936 escribió, en la revista *Alma Nacional*, su experiencia acerca de la *Enseñanza de la lectura por el método ideo visual.* Dicha experiencia llegó a la ruralidad colombiana proponiendo ejercicios de pre-lectura acordes con dicho contexto, porque piensa que: "(…) la enseñanza de la lectura no tiene por fin la interpretación de signos convencionales sino la comprensión de las ideas expresadas en ellos" (Agudelo, 1936, p. 117).

Para la maestra Agudelo, los ejercicios de pre-lectura son importantes porque ayudan a:

> (…) determinar y afianzar convencionalmente el desarrollo de los sentidos, a dar destreza, agilidad, precisión, gusto por los trabajos escolares, a desenvolver el espíritu observador del niño, a ejercitar sus facultades intelectuales, físicas y morales mediante una serie de juegos que atraen y complacen al escolar. (Agudelo, 1936, 118)

Pese a lo anterior, varias disputas y críticas se suscitaron con respecto al método ideológico, clasificándolo como inaceptable y costo, especialmente con lo que proponía la profesora Julia Agudelo acerca de la preparación para la lectura en la escuela. Al respecto José María Rodríguez (1963) expresa que

> (…) por experiencias realizadas directamente y por prácticas dirigidas en escuelas anexas y urbanas de Medellín y del país, no es necesario invertir un capital en la consecución del material empleados en los ejercicios preparatorios para la enseñanza de la lectura, basta sí que el maestro se adapte a su medio y emplee de manera dinámica lo que se encuentre al alcance de su mano y aproveche lo que sus alumnos lleven a la escuela. (Rodríguez, 1963, p. 63)

Dada la afirmación anterior, y teniendo en cuenta la convicción del maestro, para ese entonces la enseñanza de pre-lectura, por medio del método ideo visual, daba un alivio en costos para la escuela, porque el material de lectura era construido en la misma escuela y se empleaba para el uso de la enseñanza de la lectura, por tanto, no se tenían que hacer inversiones de libros de textos en ésta fase de enseñanza inicial.

En Antioquia, particularmente, la experiencia de la enseñanza de la lectura a través del método ideo visual se dio, según Rodríguez (1963), por intermedio de diferentes maestras como: Gabriela Maya Yarce, Gilma Gómez, Inés Rivera, Eugenia Valderrama, Nina Yepes, Julia Agudelo, Cristina Santamaría, Ana Madrid, Inés Gómez, Olga Aguilar, Raquel Jaramillo, María Betancourt, entre otras,

> (…) quienes han hecho aplicaciones en grupos numerosos de las escuelas oficiales y con sus bien adaptadas interpretaciones han enseñado a leer en seis meses poniendo de relieve en todos los casos, el gran desarrollo que adquiere el niño, el robustecimiento de su voluntad observadora. (Rodríguez, 1963, 38)[36]

[36] Didáctica del lenguaje. Guía para la enseñanza del español en pre-escolar, primero y segundo de escuela primaria.

Las siguientes estadísticas muestran las escuelas en las que se enseñó a leer con el método ideo visual y los resultados que se obtuvieron de dicha aplicación:

Tabla 1. *Muestra estadística de la experiencia con la aplicación del método ideo visual en Antioquia.*

ALGUNAS EXPERIENCIAS REALIZADAS EN ANTIOQUIA QUE COMPRUEBAN LA BONDAD DEL METODO

ESCUELA ANEXA A LA ESCUELA NORMAL NACIONAL DE INSTITUTORES

Años	Matriculados	Examinados	Aprobados	Porcentajes
1936	50	40	38	95%
1937	45	40	33	82%
1938	46	38	35	92%
1939	45	40	36	90%
1940	45	41	37	90%
1941 (1)	45	42	6	14%
1942	48	48	45	94%
1943	45	39	33	85%

ESCUELA ANEXA AL INSTITUTO CENTRAL FEMENINO

1942	48	48	45	94%
1943	50	50	40	80%

ESCUELA SIMON BOLIVAR DE VARONES

1942	42	42	36	86%
1943	50	50	44	86%

ESCUELA MIRANDA de Medellín

1940	57	48	37	77%

ESCUELA GABRIELA MISTRAL (Hoy Caldas)

1936	60	50	40	80%
1937	40	35	29	83%
1939	42	37	30	81%
1940	40	35	28	80%
1941	38	32	26	81%

Fuente: *Rodríguez, 1963.*

La experiencia anterior fue posible gracias a la existencia de un creador: el maestro, tal como lo expresa Rodríguez (1963):

> En todo caso, todos los que en el viejo y nuevo mundo han avanzado en el problema de la lectura y la escritura, están de acuerdo en afirmar que la educación aparte de ser ciencia por los sabios principios en que se fundamenta, es también un arte, y como arte, en este caso es método que en pedagogía es de importancia máxima, y necesita por lo tanto de un creador, esto es del artista. Este artista, asegura el doctor Eduardo Claparéde, no puede ser otro que el maestro (p. 38)

Es así como el método ideo visual transformó la escuela y sus maneras de enseñar la lectura y la escritura puesto que

> Gracias a este método no dividimos más las palabras en sentido inteligible y abolimos el estudio de los sonidos porque no tienen ningún sentido. Suprimimos también el entrenamiento sistemático sobre las líneas monótonas del alfabeto, en éste caso seguimos la ruta que es natural, tanto para el maestro como para el alumno. De esta manera la lectura viene a ser un ejercicio de expresión de pensamiento y en muy poco tiempo, un medio para adquirir nuevos conocimientos. (Rodríguez, 1963, p. 54)

Así las cosas, el método Decrolyano ya estaba siendo reconocido en el país por sus bondades frente a los niños, especialmente porque despertaba en ellos el gusto por los libros y la lectura, tal como lo muestra Silva (2002) cuando, en un artículo de revista, expone los informes de las direcciones departamentales de educación que se encuentra en el archivo Samper Ortega; uno de estos informes, destaca un acontecimiento ocurrido en Santander con un inspector de bibliotecas, quien en 1938 relata en su informe que los niños se encontraban detenidos, debido al (…) anticuado sistema de enseñanza por el método fonético, error máximo de la vieja pedagogía, la que se contentaba con enseñar un cúmulo de sonidos, sin el sentido de lo que significan, habiendo introducido él ahora el ventajoso *método de la lectura ideo visual*, abriendo un amplio campo al interés de los alumnos, y hoy se ven pequeñuelos de siete y ocho años leer en sus ratos de ocio

revista y hasta periódicos, sin que ninguna presión externa los obligue a ello, solamente por darse cuenta y ocupar su imaginación (Silva, 2002).

El inspector, además de dar un informe sobre el funcionamiento de las *bibliotecas aldeanas* en esa localidad, prestaba interés por los efectos de la enseñanza de la lectura en la escuela e informaba, además, los cambios metodológicos que allí se daban. El testimonio anterior, por ende, tomaba partido frente a un método de enseñanza que también tenía efectos en los niños, pues afirmaba que a quienes se enseñaba con dicho método poseían una relación natural con los libros o diferentes textos, una relación basada, podría expresarlo así, en lo que había sido un sueño para la época: leer por diversión o por placer, no por obligación.

Finalmente, podemos concluir que, la cuestión del método fue esencial en la configuración de escenas de lectura que permitieron ver un nuevo sujeto, el lector infantil escolar. Los maestros se jugaron nada menos que la propia identidad pedagógica del magisterio. Porque para ser un maestro normal era imprescindible saber y poder enseñar a leer y escribir de un modo correcto a los niños. En la metodología de alfabetización se jugó la identidad profesional del normalismo.

Referencias

Artieda, T. L. y Cañete, H. (s.f.). *Escenas de lectura en los textos "peronistas". 1946-1955.* Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.

Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. (1932) *El Doctor Decroly en Colombia.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Jiménez, C. (1924). *Método natural de escritura-lectura*.. Bogotá: Tipografía Augusta.

Jiménez, M. (1916). La enseñanza teórica y la enseñanza práctica. *Cultura*, *13*(3), 8-22.

Luna, G. (1938). *La lectura. (Su importancia, valor educativo y social, lectura inicial, etc.).* Medellín: Escuela Normal de Varones.

Ordóñez, M. A. (1926). *Guía práctica para los maestros de las escuelas primarias en la enseñanza de la lectura y escritura.* Cali: Imprenta de Carvajal y Cía.

Ríos, R. y Sáenz, J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia.* Bogotá.

Rodríguez, J. M. (1953). *Conferencias radiales de cultura general y pedagogía: Metodología general y especial del lenguaje.* Medellín: Dirección de Educación Pública de Antioquia.

Rodríguez, J. M. (1963). *Didáctica del lenguaje. Guía para la enseñanza del castellano en kínder, primero y segundo años de escuela primaria. Primer grado.* Medellín: Editorial Bedout.

Sáenz, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946,* Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Silva, R. J. (2002). Libros y lecturas durante la república liberal: Colombia 1930-194. *Sociedad y Economía,* (3).

Uribe, G. (1938). *La lectura sin cartilla; según las ideas del Dr. Decroly.* Bogotá: Archivo Histórico Nacional.

Hacia la configuración de un mapeo de los programas que ofrecen formación a maestros para la educación de las infancias en Colombia

YELITZA OSORIO URREA

Introducción

La formación de maestros para la educación de las infancias en Colombia, desde las diferentes denominaciones que se ofrecen en el país y desde la posición de los estudiantes de dichos programas, es un tema sobre el cual ha surgido la necesidad de abordar su reflexión y cuestionarlo desde una mirada crítica. Es así como, este trabajo, se circunscribe a partir de un ejercicio de indagación realizado en pro del análisis de los programas de Licenciatura y la formación de maestros en Colombia, los proyectos que se han sancionado como política pública en atención integral a la primera infancia y los discursos o nociones que dentro de aquellas cuestiones circulan. Asimismo, se busca vislumbrar los cambios en las diferentes denominaciones en el campo de la educación para las infancias, a raíz de la emisión de decretos y resoluciones, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Lo anterior, se convierte en la oportunidad de indagar sobre las condiciones de posibilidad y los contras en la formación de maestros, los saberes escolares, la educación de las infancias y las políticas públicas en primera infancia. De igual manera, permite ahondar ante lo que está sucediendo al interior del campo de la pedagogía infantil en el país, de qué manera se está concibiendo y formando al pedagogo infantil y cómo, los pedagogos infantiles, nos estamos preguntando y estamos pensando los objetos que caracterizan nuestro campo.

Referencias teóricas y conceptuales

Como primera referencia que sustenta la indagación, se encuentra el documento número veinte de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (2014). Este hace énfasis, en lo que para el estado y el Ministerio de Educación Nacional es la política pública de atención integral a la primera infancia y establece el concepto de educación inicial.

Como segunda referencia, se analizó el decreto 2450 de 2015 y la resolución 02041 de 2016, documentos que actualmente tienen como propuesta desde el MEN, hacer una reforma a los programas que ofrecen formación a maestros en el marco del plan nacional de desarrollo 2014-2018. Estos configuran un referente indispensable a la hora de pensar los objetos, el campo disciplinar, las áreas fundamentales y específicas desde las actuales denominaciones y la propuesta desde el ministerio.

De igual manera, se trae a colación la ley 115 de 1994, Ley general de educación, con el fin de llevar a cabo una lectura comparada de lo que se encuentra reglamentado allí y lo que los entes, tanto gubernamentales como estatales, y las instituciones, de educación superior, promueven o potencian como políticas públicas educativas y de atención integral a la primera infancia. Por último, se retoma el texto del profesor Alejandro Álvarez, El estatuto teórico de la pedagogía en la transición posmoderna, el cual, nos permite hacer un acercamiento a los problemas por los que hoy atraviesa el campo de la pedagogía en Colombia, desde las cuestiones que surgen al interior de este, así como los discursos que allí se circunscriben.

Método

El método utilizado para llevar a cabo este ejercicio de indagación fue la lectura temática (Zuluaga, 1999). Éste permitió, abordar distintos referentes, que facilitan la articulación entre las temáticas que aparecen a lo largo del objeto en cuestión. Además, se realizó un rastreo de información por medios virtuales de los planes de estudio de las universidades que, en el país, ofrecen programas de Licenciatura en educación para las Infancias.

Principales hallazgos

Formación de maestros – Decretos y resoluciones

Como hallazgos realizados se obtiene, en primera instancia, la discusión que surge entre la formación de Licenciados en educación para las infancias, en las instituciones de educación superior colombianas, y la emisión del decreto 2450 y la resolución 02041. A partir de los cuales se despliega una serie de cambios en torno a las denominaciones en los programas de licenciatura, sustentando estos en un área fundamental o específica y en la enseñanza para grupos etarios o poblacionales. Orientando las denominaciones existentes a una unificación en la siguiente: “Licenciatura en Educación Infantil”. Para llevar a cabo una contextualización sobre el tema, según las denominaciones, se expone el siguiente cuadro:

Universidades que ofrecen programas de formación a maestros de educación para las infancias	
Sector Público:	15 Instituciones pertenecen al sector público
Sector Privado:	30 Instituciones pertenecen al sector privado
Denominación Licenciatura en Educación Preescolar:	12 Instituciones cuentan con esta denominación
Denominación Licenciatura en Educación Preescolar con énfasis en Inglés:	1 Institución cuenta con esta denominación
Denominación Licenciatura en Educación para la primera Infancia:	4 Instituciones cuentan con esta denominación
Denominación Licenciatura en Pedagogía Infantil:	27 Instituciones cuentan con esta denominación
Denominación Licenciatura en Educación Inicial:	1 Institución cuenta con esta denominación

Son 45 instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación en distintas modalidades, de las cuales treinta pertenecen al sector privado y quince pertenecen al sector público. Es así como según los planes de estudio revisados, la formación a maestros se da en su mayoría en un periodo entre ocho y diez semestres. Los datos en común arrojados, según el análisis, evidenciaron que se primaba la formación en torno a los siguientes discursos: El desarrollo infantil, los lenguajes expresivos y artísticos, la formación en investigación, la adquisición de los procesos lecto-escriturales y matemáticos de los niños y niñas y, por último, una formación en cuanto a la reflexión pedagógica, la capacidad de diseñar proyectos y asumir cargos administrativos en el sector educativo.

Cabe aclarar, que la denominación "Licenciatura en educación Infantil" la enmarcan como una "Licenciatura para la enseñanza a grupos etarios, poblaciones y proyectos" (Resolución 02041, p. 4). Surgiendo así, que la educación para las Infancias, desde la ley 115, no se establece dentro de la modalidad educativa de atención a poblaciones.

Por lo tanto, la educación para las infancias no entra en dicha clasificación, considerándose importante abordar el tema desde las implicaciones que puede tener dicho vacío jurídico, agregando, lo que refieren los cambios en las denominaciones, dado que, dentro de las existentes no hay un campo disciplinar en específico, ni un área fundamental que lo sustente como a otras licenciaturas.

Relación pedagogía – Saberes escolares

La relación que se establece entre pedagogía y saberes escolares, es que desde los procesos de formación de maestros se ha desdibujado el papel de la pedagogía, en el sentido de que no se reflexiona propiamente desde esta, sino que todo se ha enfocado en una concepción asistencialista de la educación, como una práctica que prima la flexibilidad en torno a los cambios constantes que pueda tener la escuela, en pro de los discursos de políticas públicas y la innovación educativa.

Se habla entonces que el campo de la PI[37] en el país, no se ve delimitado por un saber escolar en específico, sino que según las transformaciones, como lo planteaÁlvarez (2009), "Legales, y prácticas, sobre los métodos de enseñanza y los contenidos curriculares" (p.4), hay diversas áreas desde las cuáles se da su quehacer, lo que no permite hacer una distinción puntual sobre lo que se sustenta el campo en cuestión; proponiendo de esta forma visualizar "Cómo es que se ha venido generalizando e incluso institucionalizando el discurso sobre el cambio, la

[37] Abreviación de Pedagogía Infantil.

flexibilización y la innovación que parece imponerse en el campo de la pedagogía" (Álvarez, 2009, p. 6).

Tensión entre la educación inicial y educación escolar

Como punto principal de esta tensión, se tiene la definición de educación inicial como algo que está en:

> Proceso de construcción, abierta al avance, a la explicitación de la variedad de conceptos que caracterizan su campo de acción, a los actores educativos que la promueven, a las modalidades en las que se organiza, a los sujetos a los que se destina y a las acciones que la constituyen (MEN, 2014, p. 39)

Por ende, los licenciados en educación para las infancias, en sus planes de estudio, tienen como punto la formación de niños y niñas que se encuentren entre las edades de recién nacidos, hasta los siete años, así como la formación interdisciplinar. Se evidenció además, que en la ley 115, existe la reglamentación de la educación preescolar con un grado de enseñanza obligatorio (transición) y dos grados anteriores a estos (pre-jardín y jardín). Pero dentro de esta no se encuentra reglamentada la educación infantil, o inicial, como tal. Es decir, la atención de niños y niñas que están entre los cero y los cinco años, no pertenece al sector oficial educativo, sino que esta modalidad, pasa a ser prestada por terceros o instituciones de carácter privado, que se enmarcan en la línea de atención integral a la primera infancia.

Llevándonos a cuestionar porqué las políticas públicas no se vinculan con el sector oficial educativo y, por último, aquellas se encuentran como políticas de estado pero no se reglamentan en la ley 115, hallando vacíos conceptuales y jurídicos en los documentos que se emiten sobre estas.

Objetivos

- Generar un debate que permita desnaturalizar los discursos y prácticas que hoy soportan la formación de los maestros en educación, para las infancias en el país y en torno a lo que concierne a la política pública en primera infancia.
- Problematizar un lugar para el pedagogo, y la pedagoga infantil, como un intelectual de la educación de las infancias.

Resultados

Primero, se prima el vacío jurídico que se encuentra alrededor de la ley 115 de 1994, título III, Modalidades de atención educativa a poblaciones (pp. 40-48), puesto que, en cuanto a los grupos poblacionales reglamentados en la presente ley, no se encuentra la infancia y aun así el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide el decreto 0204, en el que se unifican las denominaciones en una sola, trayendo, desde luego, diversos cambios en el oficio del maestro desde diversas perspectivas. Asimismo, existen vacíos conceptuales que aparecen a la hora de definir la educación inicial y la apropiación de este concepto en la formación docente, alrededor de su práctica, pues el quehacer del Pedagogo Infantil se reduce a una acción asistencialista, desdibujando la reflexión pedagógica, la ausencia de un saber escolar específico y el desconocimiento de su campo disciplinar.

Por último, se enfatiza en los discursos que en el presente circulan en torno a la formación de maestros, en los que indiscutiblemente se referencia la flexibilización, las transformaciones constantes y que el maestro y la escuela deben estar abiertas a los discursos posmodernos y a los cambios que estos traen consigo.

Impacto en la política pública

El impacto se da a partir de las cuestiones que tienen lugar sobre lo que reglamenta el Ministerio de Educación Nacional como política de atención a la primera infancia, el cambio en las denominaciones, la cuales le otorgan otros sentidos a la formación de maestros y la identidad profesional del pedagogo Infantil. Es así como a raíz de lo expresado se busca articular los nuevos modos de concebir al pedagogo infantil y su quehacer, para defender su posición como un intelectual de la educación para las infancias, desde la reflexión y el lugar de la pedagogía que tanto se ha desdibujado.

Referencias

Álvarez, A. (2009). *El estatuto teórico de la pedagogía en la transición posmoderna*. Colombia.

Ley N° 115. Ley General de Educación. Congreso de Colombia, Bogotá, 8 de febrero de 1994.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf.

O papel da mediação na teoria histórico-cultural e os processos de socialização e de humanização da criança

ANA MARIA DOS SANTOS.

Introdução

Este texto é fruto das leituras e reflexões que vimos realizando sobre o papel da mediação da cultura nos processos de socialização e de humanização da criança e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Procuramos articular os sentidos atribuídos às culturas infantis com os estudos desenvolvidos no campo da sociologia da infância em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, considerando os processos de socialização e o papel da mediação na apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Ao assumir a condição de sujeito que, ao mesmo tempo em que se apropria dessa cultura, é capaz de influenciá-la e, de igual modo, produzir uma cultura de outro tipo –cultura infantil – o olhar sobre a criança como sujeito inventivo, que indaga o mundo e os fenômenos que nele se apresentam, toma uma outra direção, tanto no plano das pesquisas quanto no interior da formação de professores e das práticas que se efetivam no cotidiano das creches e pré-escolas.

Entendemos que esse modo de perceber a criança na contemporaneidade implica uma nova configuração no interior das relações sociais, promovendo a necessidade de organizar deslocamentos, saindo dos terrenos, das perspectivas hegemônicas tradicionais que têm tratado a infância sob uma ótica universal e naturalizante.

Luria (2010, p.12) entende que "a propriedade elementar característica da consciência humana [...] é a mediação". Essa premissa carrega em si a ideia de que o psiquismo humano se constitui em meio às relações sociais e, portanto, está situado na história e em uma dada cultura; caracterizando-se, sobretudo, pela apropriação dos instrumentos da cultura material e simbólica produzida pelo conjunto da humanidade. Para Cuche (1999)

> A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. [...] Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informadas pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades. (p.11),

Partindo da noção de cultura apresentada por Cuche (1999), entendemos que, à medida que as relações entre os homens vão se complexificando, surgem novas necessidades e, desse modo, esses mesmos homens criam, em sua relação com a natureza, as condições para sua reprodução, que não é individual, mas fruto de um movimento dialético em que os instrumentos e artefatos da cultura humana, são produzidos, aperfeiçoados e/ou ressignificados para atender as distintas realidades nas quais estão imersos.

Leontiev (2004, p.279), afirma que "o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade". Esse autor reconhece que "cada indivíduo aprende a ser um homem" (Leontiev, p.285), assim, as aquisições hereditárias, biológicas, não contemplam as necessidades essencialmente humanas, falta-lhes, apropriar-se daquilo que a humanidade construiu no decorrer da história.

Em função disso, encontramos uma estreita relação do conceito de cultura com os processos de educação, bem como de desenvolvimento infantil, uma vez que estando o ato de educar situado na história e na cultura de um determinado grupo social, seu papel e função se manifestam nas possibilidades de fornecer os elementos e instrumentos culturais imprescindíveis à apropriação da sociabilidade humana por cada sujeito singular com vistas ao seu processo de humanização.

É importante destacar que para o referencial vigotskiano, a "mediação" se opõe à ideia equivocada de que basta colocar a criança em contato com outras crianças, objetos ou ambientes propícios para que seu desenvolvimento seja uma constante aprendizagem, que possa acontecer de jeito natural, pois essa perspectiva não toma como ponto de partida a intencionalidade do ato educativo, ao contrário, ocorre por meio de uma prática espontaneísta que não compreende o processo de mediaço, enquanto ao encontro sistemático e intencional entre o professor, o saber científico e a criança.

De acordo com Freire (1992, p. 41),

> Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva [...]. No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo.

Arce (2013, p.1116) afirma que "a reflexão sobre quem é a criança e como esta se desenvolve do ponto de vista bio-psico-social é o primeiro passo [...] para quebrar com o espontaneísmo total e o diretivismo por vezes inadequado do trabalho a ser realizado". Partilhamos da ideia da autora, pois o fato de polarizar a discussão acerca do papel social da educação da

criança pequena tem causado equívocos de grandes proporções, deslocando o olhar sobre suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Buscando compreender o conceito de mediação em sua relação com o processo de socialização e de humanização, entendemos o que Leontiev (2004, p.291) destaca ao afirmar que "o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação". Depreendemos daí que o processo de socialização não consiste em uma ação em que a criança simplesmente internaliza, interioriza ou acomoda o que está dado pela cultura adulta, mas que a socialização implica atuação, o que possibilita a apropriação do mundo na medida em que o sujeito estabelece relações cada vez mais complexas com ele.

É certo que na contemporaneidade pensar os processos da educação que reconheçam a criança como protagonista em uma cultura adultocêntrica, consiste em uma mudança substancial da dinâmica social. Assim, pensar a educação nessa perspectiva exige a devida clareza de que, ao não conceber a criança como receptora passiva da cultura adulta, não estamos a reivindicar a instituição de um grupo de tipo geracional com autonomia e capacidade de produzir e reproduzir sua própria existência, gerando um mundo independente do "outro mais experiente", isto é, da intervenção e mediação do adulto.

De acordo com Kramer et al (2009, p.22) pensar a educação na contemporaneidade significa,

> Lutar e educar contra as desigualdades e contra a barbárie sem apagar as diferenças que nos tornam humanos e que se reavivam na linguagem, é possível em uma educação como formação humana e cultural, onde esteja presente a apropriação de diversas formas de

produção da cultura, o resgate da experiência, a conquista da capacidade de ler o mundo e de escrever a história coletiva

Por meio da sociologia da infância vem se intensificado o reconhecimento da criança como produtora de cultura. Ao definir as crianças como sujeitos e objetos de estudo, a sociologia da infância passa a categorizá-las como atores sociais e a infância como categoria social do tipo geracional. Trata-se de uma mudança paradigmática frente às formas de abordar questões específicas do universo infantil que por muito tempo ficaram relegadas a elementos de terceira ordem.

Conceber a criança como um ser que busca continuamente explorar, indagar, conhecer e compreender o mundo físico e social; percebê-la como ser criativo, imaginativo, competente; exige que se lance um olhar especial sobre a criança em sua condição de sujeito histórico-cultural que desde muito pequena consegue estabelecer relações com as pessoas, elaborar explicações sobre os acontecimentos e eventos que vivencia.

Sarmento e Pinto (1997, p.25), afirmam que

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Tratar as culturas infantis no plano das práticas realizadas em instituições de educação infantil, ainda assume ares de um debate permeado por insegurança e até mesmo desconfiança por parte daqueles, que vivenciam cotidianamente a experiência “do encontro com as crianças”. Não trata-se pois de uma compreensão fácil. Uma vez que a formação docente ainda não dá conta desse

tema em suas diferentes facetas, não possibilitando uma apreensão mais ampla e consistente dos seus desafios e das suas possibilidades e isso gera uma espécie de desconforto e certa fragilidade, frente à relação que as escolas estabelecem com as expectativas das famílias e da sociedade que de modo geral lhes apresentam as crianças.

É importante analisar a produção de culturas infantis sob o ponto de vista que as crianças possuem uma autonomia cultural relativa, pois ao tratar a criança como protagonista de sua própria história e de seu desenvolvimento podemos correr o risco de responsabilizá-las pelo percurso que estão realizando, bem como pelos modos como o farão, perdendo de vista que "educar as novas gerações consiste em um trabalho de toda a humanidade", como afirma Leontiev (2004).

Cabe-nos aqui indagar sobre as reais possibilidades de trabalho com crianças que, imersas em contextos escolares, tenham suas narrativas, originárias das mais diferentes instâncias de sua vida, valorizadas e tomadas como ponto de partida para que a escola organize os conhecimentos essenciais à sua educação, bem como a forma de abordá-los, ressignificando os espaços, as relações, os objetos, os instrumentos produzidos historicamente.

Arce (2006, p.110) entende que a produção da infância em meio ao contexto em que se insere demanda expor as crianças às mais diversificadas situações e produções humanas. Essa autora afirma que a utilização do jogo protagonizado ou brincadeiras de papeis sociais, tanto dentro como fora da escola, constitui um valioso mecanismo capaz de auxiliar a criança no processo de apropriação do conjunto das riquezas que a humanidade produziu e que isso gera "revoluções no desenvolvimento infantil".

De acordo com Vigotski, (2009, pp.22-23) "quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela".

Leontiev descreve a brincadeira a partir do estatuto de atividade principal no desenvolvimento infantil. Para Vigotski, ela é a atividade principal que caracteriza a infância, uma vez que "cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança", (Vigotski e Arce, 2006, p.108). Elkonin (Picollo, 2010, p.4) afirma que "antes do jogo não há imaginação".

Contrariamente à ideia de Piaget de que as experiências brincantes são para as crianças uma estratégia de fuga da realidade, Elkonin entende que a brincadeira se constitui para elas um exercício primoroso de construir a realidade a sua maneira.

Para a Teoria Histórico-Cultural brincar implica construir um espaço seguro de relações, de sentidos e significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, o que capacita a criança a tomar parte na cultura em que está inserida.

Entendemos que as propostas pedagógicas voltadas para as crianças da educação infantil devem ser pensadas de forma a contemplar um repertório cultural amplo e diversificado, integrado aos saberes advindos das suas vivências e de seus grupos de origem.

Essa perspectiva nos leva a atentar para o exercício proposto por Freire (1992, p.44) de reconhecer que "a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo".

Considerações Finais

Consideramos que não é possível discutir o papel da mediação sem estabelecer um diálogo com a noção de cultura em seu sentido mais amplo, ou seja, aquele em que os sujeitos singulares, sejam eles crianças, jovens ou adultos, posto que constroem sua humanidade em meio das relações

que estabelecem entre si e, em meio a esse movimento, vão criando os sentidos e representações necessárias a sua reprodução enquanto gênero humano.

Entendemos que as ações pedagógicas devem partir do princípio da intencionalidade, que é intrínseco à natureza educativa; uma ação planejada, organizada e sistemática. Isso decorre de uma concepção de que a sociabilidade humana é fruto de uma intervenção do outro mais experiente.

Partilhamos da ideia de Freire (1992, p.51) de que "o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização".

Referências

Arce, A.A. (2006). Brincadeira de papeis sociais como produtora de alienação no RCNEI. Em A.A. Arce e Duarte, N, *Brincadeiras de papeis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp.99-115) São Paulo: Xamã,

É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? (2013). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, (5) 2, 5-12.

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.

Freire, P.(1992). *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kramer, S. (2009). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantl. Brasília.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª ed. São Paulo: Centauro.

Luria, A. R. (2010). *Desenvolvimento cognitivo*: seus fundamentos culturais e sociais. 6ª ed. São Paulo: Ícone.

Piccolo. G. M. (2010). Revisitando Elkonin: a análise do jogo em busca de sua historicidade perdida. *EFDeportes.com. Revista Digital*.

Sarmento, M. J. e Pinto, M. (1997). As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e Criação na infância*: ensaio psicológico. São Paulo: Ática.